

**LA CONFLUENCIA ENTRE  
EDUCOMUNICACIÓN Y  
COMUNICACIÓN COMUNITARIA EN  
LAS PRÁCTICAS DE CREACIÓN  
AUDIOVISUAL PARTICIPATIVA**

Firma \_\_\_\_\_  
Carme Mayugo i Majó

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DA COMUNICACIÓN  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN COMUNICACIÓN E XORNALISMO  
FACULTADE DE CIENCIAS DA COMUNICACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2015



## AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR DE LA TESIS

El Dr. Don Marcelo A. Martínez Hermida

Profesor Titular del Departamento de Ciencias da Comunicación

Como Director de la Tesis de Doctorado titulada

«La confluencia entre educomunicación y comunicación comunitaria en las prácticas de creación audiovisual participativa»

Presentada por Doña Carme Mayugo i Majó

Alumna del Programa de Doctorado Comunicación y Periodismo

*Autoriza la presentación de la tesis indicada, considerando que reúne los requisitos exigidos por el artículo 34 del reglamento de Estudios de Doctorado, y que como Director de la misma no incurre en causas de abstención establecidas en la ley 30/1992.*

Firma \_\_\_\_\_





*A mi hermano Pep, que ha estado en mí  
durante la escritura de esta tesis doctoral,  
junto a nuestros abuelos Pepet, Otília,  
Joaquim y Rosa y la tía-abuela Carolina.  
También cerca de Manel y la tía Lolita.*





## AGRADECIMIENTOS EN RED

*Por permanecer siempre a mi lado y apoyarme en todo momento, a: mi marido y compañero de vida Jordi, mis hijos Xaina y Guerau, mi padre Joan Andreu y mi madre Carme, mi tío Joaquim, mi hermano Joan Andreu, su mujer María Luisa y sus dos hijos Gràcia y Joan, mi cuñada Cécile, mi suegra Maria y mi tío Jordi. A mis cuñados/as Dolors, David, Conce y Vicenç, mis sobrinos/as Meritxell, Juan Luis, Xavi, Nico, Laia, Jan, Arnau y Jana, primos y primas de corazón y al resto de la familia. A mi director de tesis, buen amigo y guía, Marcelo Martínez. A mis hadas madrinas Alba, Gemma, Rosario y Susana, y el duende Joan Andreu. A Hassan y toda la familia de Kelaa Mgouna. A mis amigas del alma Anna, Emanuela, Imma, Luz Marina, Mercè, Mònica, Nani, Natalia, Rosario y Susana. A las participantes del panel de expertas (Mercè Alabarce, Anna Clua, Javier García, Rosario Luna, Carmen Novas y Carme Rincón). A mis antiguas socias de Teleduca: Carme Echazarreta, Montse Moix, Sara Reñé y Marta Ricart. A mis compañeros y compañeras actuales de Teleduca (David, Ivet, Lina, Marc, Marta, Matilde, Oriol y Raquel), a nuestras contrapartes aliadas (Anna, Berta, Carles, Cati, Glòria, Josep, Laura, Lali, Lola, Mercè, M. Jesús, Núria, Pilar, Rafa, Raimon, Sàgar, Teresa, Toni y muchas más), a las integrantes de Dones Reporteres de Mataró y a educadoras/es de otros tiempos (Anna, Carme, Clara, Cristóbal, Ferni, Jordi, Juanjo, Maria, Nani, Paula, Vane...). A mis amigos y socios del terreno documental David, Enric y Gebra. A mis colegas de Artibarri (Agia, Aida, Anna, Carme, Cristian, Gemma, Javier, Jordi, Josep Ma., Irene, Lina, Loli, Marcel·lí, Mariló, Montse, Núria, Xavi, etc.). A las compañeras y compañeros de CIDACOM (Aloia, Ana, Belén, Carmen, Comba, Luis, María, Marta, Oliva, Óscar, Pedro, etc.). A mis guías en la comunicación comunitaria y la educamunicación (Anna Clua, Bettina Wiengarn, Eva Dekanovska, Fernando Tucho, Fran López Cantos, Genaro Fernández, Guillermo Orozco, Ismar de Oliveira Soares, Javier García, Jordi de Miguel, Kathleen Tyner, Laura Bergés, Manuel Chaparro, Marielle Gros, Marilyn Hyndman, Nicole Alix, Núria Castejón, Olivier Pasquet, Paco Pérez, Rosario Luna, Thierry Deronne, Tony F. Vacas y muchas más). Y a todas mis amigas y amigos, compañeros y compañeras de luchas y aventuras de la vida.*



# **La confluencia entre educomunicación y comunicación comunitaria en las prácticas de creación audiovisual participativa**

## **RESUMEN**

Esta tesis indaga en las posibilidades de confluencia entre la educomunicación y la comunicación comunitaria a partir del análisis de las prácticas de creación audiovisual participativa. Para ello, se sirve de cuatro indicadores clave: la satisfacción sinérgica de necesidades, la prealimentación, el diálogo y la convivencialidad. La investigación examina la comunicación desde estas prácticas con el propósito de proponer un campo transdisciplinario. Busca devolver a la epistemología los conocimientos que se desprenden de la multiplicidad de experiencias del intercomunicarse. Reúne y organiza tácticas dentro de esa gran diversidad experiencial para apuntar el camino de una estrategia política de autonomía y autoafirmación.

En este recorrido, la tesis ahonda en la *comunidad comunicante*, como forma de entender y ejercer la comunicación que emana del quehacer cotidiano de las redes sociales de base. En ella, dejan de tener sentido las etiquetas y cobra valor una comprensión de *comunidad y comunicación* interconectada y en reciprocidad. Esa simbiosis genera y reproduce un sinfín de espacios de relación, lugares de encuentro social, interacciones entre personas y colectivos, redescubrimientos del entorno, relatos surgidos de la empatía y todo un mundo de posibles necesarios. Dinámicas que se nutren entre sí desde la acción comunicativa protagonizada por el ser comunidad en trama.

## **PALABRAS CLAVE**

educomunicación, comunicación comunitaria, prácticas, creación audiovisual participativa, redes sociales de base, satisfactores sinérgicos, diálogo, prealimentación, convivencialidad.

## **SUMARIO**

1. Motivo
  2. Justificación
  3. Objetivos e hipótesis
  4. Metodología
  5. Marco teórico
  6. Estudio de campo
  7. Triangulación
  8. Conclusiones
  9. Proyecto de investigación
  10. Bibliografía
- Anexos

# **The convergence between media literacy and the community communication, in the practices of participatory audiovisual creation**

## **ABSTRACT**

This thesis explores the possibilities of convergence between media literacy and the community communication from the analysis of the participatory audiovisual creation. To do this, it uses four key indicators: the synergistic satisfaction of needs, feedforward, dialogue and conviviality. The research examines the communication from these practices in order to propose a transdisciplinary field. It seeks to return to the epistemology knowledge arising from the multiplicity of intercommunication experiences. The research gathers and organizes tactics within the great experiential diversity for pointing out the way to a political strategy of autonomy and assertiveness.

On this tour, the thesis delves in the *informant community* as a way of understanding and applying the communication emanating from the everyday work of the grassroots social networks. In it, become meaningless labels and value comes an understanding of interconnected *community* and *communication* in reciprocity. This symbiosis creates and reproduces endless number of relationship spaces, social meeting places, interactions between individuals and groups, rediscoveries of the environment, stories emerged of empathy and a whole world of potential necessary. Dynamics that feed each other from the communicative action starring by the community plot being.

## **KEYWORDS**

media literacy, community communication, practices, participatory audiovisual creation, social grassroots networks, synergic satisfiers, dialogue, feed-forward, conviviality.

## **SUMMARY**

1. Motive
2. Justification
3. Objectives and hypothesis
4. Methodology
5. Theoretical framework
6. Field study
7. Triangulation
8. Conclusions
9. Research project
10. Bibliography

Annexes

## ÍNDICE

1. MOTIVO .....	13
1.1 Acciones relevantes durante el periodo de realización de la tesis.....	15
2. JUSTIFICACIÓN .....	21
2.1 Presentación general del problema .....	24
2.2 Delimitación del tema.....	26
2.2.1 Sobre educomunicación.....	26
2.2.2 En torno a comunicación comunitaria .....	29
2.3 Planteamiento preliminar del objeto de estudio .....	32
2.3.1 Complementariedades e interdependencias entre educomunicación y comunicación comunitaria .....	34
2.3.2 Apuntes para el diseño de un espacio de confluencia .....	36
3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS .....	39
4. METODOLOGÍA.....	45
4.1 Diseño metodológico.....	46
4.2 Proceso de investigación e instrumentos de análisis .....	51
5. MARCO TEÓRICO .....	63
5.1 Antecedentes.....	63
5.1.1 Aprender haciendo, apropiación del conocimiento, prealimentación y diálogo .....	64
5.1.2 Trazando líneas entre prácticas y procesos a través de conceptos .....	67
5.1.3 Parte del camino recorrido como aprendizaje .....	75
5.2 Marco referencial.....	81
5.2.1 La comunicación como trama e interacción social.....	86
5.2.2 La transdisciplinariedad como posibilidad de enlace.....	95
5.3 Marco conceptual .....	105
5.4 Estado de la cuestión .....	115
5.4.1 Debilidades y potencialidades para el desarrollo de prácticas comunicativas de base ...	118
5.4.2 Retos para reforzar las políticas educomunicativas y de comunicación comunitaria.....	121
5.5 Panel de expertas y experto .....	125
5.5.1 Confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) .....	126
5.5.2 Resistencias y oportunidades para la confluencia entre EC y CC.....	127
5.5.3 Conceptos de prealimentación y diálogo.....	128
5.5.4 La EC y la CC como campo transdisciplinario .....	129

6. ESTUDIO DE CAMPO .....	131
6.1 Relato de los cinco casos analizados .....	132
6.1.1 <i>Temps de memòria a La Llagosta</i> .....	135
6.1.2 <i>Et sona? El Sud Sona!!!</i> .....	139
6.1.3 <i>Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves</i> .....	143
6.1.4 <i>Mediona, cap a on anem?</i> .....	147
6.1.5 <i>Dones Reporteres de Mataró</i> .....	152
6.2 Descripción comparativa de los casos .....	155
6.3 Análisis de los casos e interpretación de resultados .....	169
6.4 Análisis de las experiencias de contraste .....	186
7. TRIANGULACIÓN .....	193
8. CONCLUSIONES .....	203
9. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN .....	215
10. BIBLIOGRAFÍA .....	217
Anexo 1. Prácticas y experiencias en educomunicación y comunicación comunitaria .....	225
Anexo 2. Delimitación del estudio de casos .....	229
Anexo 3. Fichas descriptivo-interpretativas de las experiencias de estudio de casos .....	233
Anexo 4. Fichas de análisis de las experiencias de contraste .....	259
Anexo 5. Respuestas al cuestionario inicial. Panel de expertas y experto .....	271
Anexo 6. Matriz de interacciones del panel de expertas y experto .....	291
ÍNDICE DE FIGURAS .....	309
ÍNDICE DE TABLAS .....	309
TABLA DE ABREVIATURAS .....	311



## 1. MOTIVO

Esta tesis doctoral se integra en un proceso mucho más amplio que empezó a tomar forma en 2005. Pero se concibió como deseo mucho antes, casi al inicio de *Teleduca. Educació i Comunicació* como grupo de trabajo, en 1996, cerca de veinte años atrás. Entonces éramos tres exalumnas de la primera promoción del Master en Comunicación y Educación de la UAB. Nos parecía obvio que nuestra inquietud por trabajar el medio televisivo desde la reflexión y el análisis crítico, y por promover la creación audiovisual en el aula como herramienta de expresión adolescente tuvieran cabida en la universidad como continuación de nuestros estudios. Pero no fue así. La universidad no nos abrió las puertas, empezamos por nuestra cuenta.

Nuestra primera salida al exterior fue *Pé de Imaxe* en A Coruña en los años 1996 y 1997. Más tarde, el Congreso Internacional sobre Educación y Comunicación que el NCE/USP organizó en Sao Paulo (1998), con Ismar de Oliveira Soares al frente. Allí no solo tuvimos oportunidad de presentar nuestra línea de trabajo, sino incluso de testarla con docentes de diferentes países latinoamericanos, de quienes aprendimos mucho.

Funcionamos como colectivo hasta 2001. Realizamos las primeras experiencias de creación audiovisual en secundaria en 1997 y en espacios de educación no formal a partir de 1999. Trabajamos expresión comunitaria y género con mujeres, desarrollamos formación de formadores, elaboramos materiales didácticos e hicimos investigación. Siempre aprendiendo y haciendo al mismo tiempo. Para experimentar, fue clave el acuerdo de colaboración tácito con Clot RTV-Sant Martí, una de las televisiones de distrito más dinámicas de Barcelona en esa época.

Hasta entonces yo había combinado mi tarea como periodista con mi vinculación a *Teleduca. Educació i Comunicació*. Pero llegó el momento de abrir una nueva etapa: pasé a ser experiodista y a dedicarme profesionalmente a la educomunicación. Me lancé a la aventura. Me planteé acompañarlo de una vuelta a la universidad cursando un doctorado y me decidí por seguir aprendiendo en otra tierra (Galiza). Empecé este camino en 2005 de la mano de mi director de tesis Marcelo Martínez y los/as demás compañeros/as del grupo CIDACOM. En esa época *Teleduca. Educació i Comunicació* era ya una minúscula empresa del tercer sector. La formábamos cuatro mujeres convencidas en desarrollar conjuntamente un trabajo interdisciplinar desde la educación, la psicopedagogía, el periodismo y la comunicación audiovisual, y la educación artística.

Mi entrada en la USC diez años atrás fue para formarme como investigadora académica, con la idea de reflexionar sobre el devenir de *Teleduca. Educació i Comunicació*, significar su

trayectoria y reforzar su dimensión de aprender haciendo. Así fue como me sumergí en el estudio de un método y una línea de experiencias que habían surgido de un largo recorrido de investigación acción. Paralelamente, las prácticas de *Teleduca. Educació i Comunicació* mejoraban y avanzaban, a pesar de la crisis y unos cuantos escollos más. Buscaba poder devolver al hacer lo que surgía del investigar. Primero llegó la tesina (2011) y ahora esta tesis (2015) para tratar de cerrar el círculo.

En mi proceso, he encontrado sentido a que la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC) sean concebidas como dos caras de una misma moneda: las prácticas de creación audiovisual participativa. Me refiero a ellas como actividad de las redes sociales de base y también como dedicación profesional que ha crecido enormemente (y sigue haciéndolo) en los últimos diez años. Pero ni las políticas públicas ni la academia han otorgado un rol suficientemente significativo a este quehacer. ¿A qué esperamos? Quizá, ¿a que deje de pertenecer a las redes sociales de base? ¿Cómo podemos aprovechar el bagaje de la experiencia acumulada para recuperar la comunicación como práctica del común? ¿Qué aportan estas iniciativas a la realización de necesidades? ¿Cómo contribuyen a un reposicionamiento social de las personas, los colectivos sociales y la comunidad? ¿Y a un mayor grado de autoafirmación?

Trataremos de ofrecer un punto y aparte a estas cuestiones. Para ello, el punto de vista es esencial: determina de dónde miramos y condiciona la mirada. Encierra una voluntad y sostiene una razón de ser. En el decurso de mi implicación en el grupo CIDACOM, he aprendido a no optar por una observación participante sino a elegir una participación observante desde la que ver de nuevo, revisar y conocer en profundidad las prácticas de creación audiovisual participativa. Esta perspectiva me ha sumido en un proceso de investigación acción participante (IAP) que se fundamenta en la trayectoria de *Teleduca. Educació i Comunicació* pero también en la gnoseología derivada del listado de iniciativas del Anexo 1 y de las experiencias de contraste que conforman el Anexo 4. En esta cadencia, trato de dejarme guiar e incorporar a la academia en el acompañamiento de cada paso.

Es en este sentido que la tesis doctoral se inscribe en un proceso mucho más amplio: el de la incesante actividad que mueve a las prácticas de creación audiovisual participativa. Apoyada en este movimiento, trato de averiguar cómo se construye la multiplicidad de dispositivos en que se concretan educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC). Intento partir de las experiencias para introducirme en la teoría y, desde ahí, busco cómo revertir en el hacer los conocimientos adquiridos. La acción me conduce a la reflexión y viceversa.

De un tiempo para acá, nos adentramos en cada uno de los proyectos, talleres, formaciones y asesorías de *Teleduca. Educació i Comunicació* de la mano de CIDACOM. Concebimos esta investigación como una intervención más pero también como una culminación de algo. Con sus resultados, buscaremos no ser radiales ni ejercer de imanes sino seguir promoviendo experiencias, metodologías, debates, aprendizajes, diálogos, lugares de encuentro, memorias colectivas, vivencias, emociones... La idea es continuar indagando cruces para generar nuevos procesos compartidos. Siempre vivimos con interés el intercambio de saberes, el conocimiento en red y los recorridos repletos de reciprocidades.

La misión de *Teleduca. Educació i Comunicació* es generar oportunidades de aprendizaje y autoexpresión para todos y todas. Lo hacemos mediante dinámicas de trabajo flexibles y vivas (o sea, en permanente construcción y dispuestas a responder a los cambios) y un método que se inscribe y escribe a sí mismo, en el aprender haciendo. La historia de este proceso ya la hemos vivido dos generaciones. Formo parte de la segunda y recién ahora se está empezando a conformar la tercera.

### 1.1 Acciones relevantes durante el periodo de realización de la tesis

En vista a todo lo expuesto, el proceso de investigación únicamente tiene sentido si cada paso se acompaña de reflexión y acción, en una articulación encadenada entre ambas. Así lo diseñamos en un inicio y hemos intentado llevarlo a cabo. Se ha contado con el transcurso del tiempo como elemento a favor. Intuimos que nos ofrece el sosiego necesario para enfrentar el marco teórico y, por otro lado, nos aporta la posibilidad de comparar, en el estudio de campo, prácticas concebidas y desarrolladas a lo largo de siete años, desde una implicación vivencial.

Es así como la elaboración de esta tesis doctoral camina, de un lado, de la mano de la academia y, por otro, de la actividad profesional (y activista) de la investigadora en *Teleduca. Educació i Comunicació* y otros puntos de anclaje. De forma interdependiente, los distintos nodos se alimentan unos a otros. Se puede evidenciar así en la descripción de acciones que siguieron a la presentación de la tesina<sup>1</sup> en julio de 2011:

#### a) Artículos en revistas (no indexadas):

- Mayugo, C. (2014a). Proyecciones actuales de la educomunicación en América Latina: conversación entre Oliveira Soares, Citelli y Kaplún. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, 0, 12-17. Recuperado de: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ricd> → El diálogo y la redacción del texto me dieron pie a conocer, de primera mano, algunas concepciones latinoamericanas (Brasil y Uruguay) sobre educomunicación y sus correlaciones en las políticas educativas de esos dos países.
- Mayugo, C. (2014b). Perspectivas de contraste sobre la educomunicación en Europa y América Latina. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, 0, 18-21. Recuperado de: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ricd> → Este artículo me permitió establecer las principales líneas de diferenciación entre la tradición europea de la *media literacy* o educación mediática y la latinoamericana de la educomunicación.
- Campoy, C. y Mayugo, C. (2015). Educomunicación e medios comunitarios en Europa. De barreiras invisíbeis e conceptos irmáns. Conversa entre Sonia Livingstone e Peter Lewis. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, 2, 11-18.

---

<sup>1</sup> Mayugo, C. (2011). *Comunicación comunitaria y Educación en Comunicación: un estudio de casos para atender nuevas necesidades socioeducativas en el espacio local* (Tesina no publicada). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Recuperado de: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ricd> → El diálogo y su reproducción por escrito me sirvieron para sustentar el divorcio académico existente (también en el Reino Unido) entre *media literacy* y *community media*. Ambos campos de conocimiento se afanan en distinguirse mutuamente, a pesar de que desde las prácticas encuentran amplias coincidencias, complementariedades e interdependencias.

- Mayugo, C. (2015). Puntos de encuentro entre educomunicación y comunicación comunitaria. *Revista Aularia*, 9 (en proceso de publicación: enero de 2016) → Este artículo terminado en febrero de 2015 me ha resultado de mucha utilidad para abordar la escritura del epígrafe *Planteamiento preliminar del objeto de estudio*, dentro del capítulo de *Justificación* de la tesis.

#### **b) Capítulos de libros:**

- Mayugo, C. (2012a). La creación audiovisual participativa como espacio de encuentro y activador social. En M. Martínez, C. Mayugo y A. Tamarit (Coords.), *Comunidad y comunicación: prácticas comunicativas y medios comunitarios en Europa y América Latina* (pp. 49-63). Madrid, España: Fragua → Este capítulo de libro significó percibir las prácticas de creación audiovisual participativa como espacio de confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC).
- Mayugo, C. (2012b). Educomunicación, participación social y prácticas de comunicación comunitaria. La experiencia catalana. En M. Martínez y F. Sierra (Coords.), *Comunicación y desarrollo. Prácticas comunicativas y empoderamiento local* (pp. 323-350). Barcelona, España: Gedisa → En cambio, en este otro logré profundizar en las trayectorias educomunicativas y de comunicación comunitaria para apuntar interrelaciones y retos compartibles. Al mismo tiempo, me sirvió para comprobar la práctica inexistencia de políticas públicas que apuesten por enfoques fundamentados en las necesidades socioeducativas y comunicativas de las redes sociales de base.

#### **c) Coordinación de publicaciones:**

- M. Martínez, C. Mayugo y A. Tamarit (Coords.) (2012). *Comunidad y comunicación: prácticas comunicativas y medios comunitarios en Europa y América Latina*. Madrid, España: Fragua → La coordinación de este libro significó, por un lado, recoger, relatar y sistematizar prácticas de comunicación comunitaria y/o educomunicativas ya conocidas; y, por otro, el descubrimiento de nuevas, sobre todo en América Latina. La selección de casi una decena de ellas se ha perfilado como una decisión clave para componer la serie de experiencias a contrastar con los resultados del estudio de casos.
- Entre 2015 y el primer trimestre de 2016, junto con Marcelo Martínez, estamos preparando un segundo libro dedicado a: *Comunidad y Comunicación. Prácticas comunicativas y comunitarias en Europa y América Latina* que también se publicará en Fragua (Madrid, España). En él, se recogerá una de las prácticas incluidas en el

estudio de casos de la tesis (*Dones Reporteres de Mataró*), y también se abundará en algunas conclusiones que nos aporte este trabajo de investigación para indicar posibles desarrollos *a posteriori*.

**d) Comunicaciones en congresos y eventos similares:**

- Ponente en un grupo de discusión de la I Conferencia Internacional del CMFE celebrada en Nicosia (Chipre) en noviembre de 2011, con la aportación: “*Community media and media literacy providing together answers for new socio-educative needs*”  
→ Esta participación supuso mi primera oportunidad de confrontar las principales conclusiones de la tesina con una audiencia internacional, especializada en medios comunitarios. A partir de ahí, empecé a visualizar un posible enfoque de la tesis doctoral.
- Ponente en un grupo de discusión del *Milid Week Barcelona 2012* con el título: “La estructuración de un espacio comunicativo de la ciudadanía que favorezca el desarrollo a escala humana”, en la Universidad Autónoma de Barcelona (mayo de 2012) → A partir de las conclusiones de la investigación de 2011, esta comunicación me ha resultado útil para argumentar algunos de los objetivos e hipótesis de partida de la presente tesis doctoral.
- Ponente en un grupo de discusión del IV Congreso Nacional de ULEPICC España (*Comunicación y regeneración democrática*) con la comunicación: “La creación audiovisual participativa como generadora de convivencialidad”, en la Universitat Jaume I de Castelló de la Plana (noviembre de 2012) → Esta aportación me ayudó a empezar a vincular los cuatro indicadores que comparten las experiencias educativas y de comunicación comunitaria basadas en la creación audiovisual participativa.
- Ponente en el *Congreso Internacional América Latina. La autonomía de la región*. XV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles celebrado en Madrid en noviembre de 2012. Presentación del texto de Martínez, M.; Mayugo, C. y Tamarit, A. “Comunidad y comunicación: prácticas comunicativas y medios comunitarios en Europa y América Latina”, publicado en 2013 en las actas de dicho congreso (pp. 499 a 513) → Este *paper* contiene algunas de las bases que me he propuesto tomar como punto de partida del marco teórico de la presente tesis doctoral.
- Co-coordinación del eje dedicado a educación no formal y metodologías participativas de los I y II *Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital*, celebrados en Segovia en octubre de 2011 y en Barcelona en noviembre de 2013, respectivamente. Integrante de la Red de Educación Mediática y Competencia Digital (2011-13) → La participación en la organización de estos dos congresos y también en la red me resultó primordial para comprobar la distancia existente entre los planteamientos de la educocomunicación y los de la educación mediática.



- Martínez, M. y Mayugo, C. (2013, mayo). “Prácticas de intersección entre comunicación comunitaria y educomunicación”. En M. Ledo y M. I. Vassallo de Lopes *Libro de Actas. XIII Congreso Internacional Ibercom*, Santiago de Compostela, España → Esta comunicación versó sobre un estudio comparativo de dos experiencias latinoamericanas y dos europeas en las que se adivinaban puntos de confluencia entre educomunicación y comunicación comunitaria. Ello me sirve para afinar algunos aspectos a tener en cuenta en la elaboración del marco teórico y estudio de casos de la presente tesis.
- Ponente en la conferencia internacional *Europe local – Community media in the Union* celebrada en Berlín en septiembre de 2013 para exponer la trayectoria histórica de los medios comunitarios en España desde la transición democrática → Este encuentro me sirvió para confirmar la creciente tendencia a asumir postulados de la educación mediática y/o la educomunicación en las prácticas de algunos medios comunitarios audiovisuales de Alemania, Francia e Irlanda.
- Mayugo, C. (2015, mayo). “Puntos de encuentro entre educomunicación y comunicación comunitaria”. Comunicación presentada en el *Congreso Internacional Comunicación, Sociedad Civil y Cambio Social*, Castelló de la Plana, España → Dado el estado avanzado de escritura de la tesis en esta exposición pública, me resultó de gran utilidad para explorar y organizar algunos de los elementos que empezaba a vislumbrar como cuestiones centrales en la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC).

**e) Formaciones, estancias y visitas:**

- Formadora del curso semipresencial sobre *Tácticas y estrategias participativas de comunicación y desarrollo local* para investigadores e investigadoras de la red REAL-CODE, organizado en septiembre de 2012 en Santiago de Compostela → En esta formación aplicamos los resultados de la tesina y trabajamos las tres experiencias que conformaban su estudio de casos. También expuse las líneas de interés que abordaba en el proyecto de tesis doctoral como continuidad de la investigación.
- Participación, como representante española, en los seminarios internacionales de apertura y cierre del proyecto *Expedition Beruf*, celebrados en Magdeburg en febrero de 2013 y junio 2014 → En ambos relaté con detalle a una audiencia internacional las dos prácticas de *Teleduca. Educació i Comunicació* que han terminado por completar el estudio de casos de esta tesis doctoral: *Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves y Mediona, cap a on anem?*
- Formadora de la sesión sobre *Tácticas y estrategias audiovisuales participativas de desarrollo local* en el marco del curso *Comunicación para el cambio social* que organizó la CONGD España en Madrid, febrero de 2014 → En esta sesión abordamos los cuatro indicadores claves de las prácticas de creación audiovisual participativa cuando combinan elementos educomunicativos y de comunicación comunitaria.

- Facilitadora y acompañante del grupo de participantes catalanes durante el intercambio juvenil europeo *Digital storytelling for real rights*, celebrado en Torino en marzo de 2014 → Esta estancia resultó una gran oportunidad para conocer de cerca la metodología de intervención de la entidad *Videocommunity*, que también combina educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC).
- Facilitadora y acompañante de los dos participantes catalanes del *workshop* internacional *Working Solutions for young people: social impact through youth initiatives*, celebrado en Berlín en mayo de 2014 → La visita supuso una excelente ocasión para compartir, en un contexto internacional, algunas ideas preliminares de confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) tomando las prácticas de creación audiovisual participativa como punto de partida.
- Facilitadora y formadora de las jornadas *Ikusten – Ikasten* organizadas por Tabakalera Donostia en mayo de 2014, con la presentación de la experiencia *Mediona, cap a on anem?* → La exposición detallada de esta práctica que forma parte del estudio de casos de la tesis me resultó de gran utilidad para profundizar en ella, compartirla y contrastarla en un nuevo contexto de análisis: el de la mediación cultural.
- Visita de estudio a Londres para organizar el diálogo entre Sonia Livingstone y Peter Lewis para la revista RICD y conocer *in situ* el trabajo de la organización *Platform London* con el proyecto *Voices that shake!*, en diciembre de 2014 → Esta estancia resultó clave para comprender algunos entresijos de la separación existente entre *media literacy* y *community media* como campos de conocimiento, a pesar de que luego se entremezclen en las prácticas. También me permitió conocer más a fondo *Voices that shake!* y determinó su inclusión en las experiencias de contraste confrontadas al estudio de casos.
- Formadora del seminario sobre *Educomunicación e investigación acción participativa* en el marco del proyecto *Ciudadanía e Educomunicación* (CIDECE), organizado en enero de 2015 en Santiago de Compostela → En esta formación testé algunos elementos centrales del proyecto de esta tesis doctoral: contrastamos las cinco prácticas de *Teleduca. Educació i Comunicació* que componen el estudio de casos y establecimos relaciones con algunas de las experiencias de contraste.
- Participante en los debates del *II Encontro Cidadanía e Educomunicación* dedicado al tema *Das representações às participações*, en el marco del proyecto CIDECE, celebrado en Santiago de Compostela en octubre de 2015 → En este encuentro compartimos algunas de las cuestiones que estaban apareciendo en la triangulación de esta tesis doctoral.

#### **f) Proyectos y realizaciones profesionales:**

- Coordinadora de proyectos socioeducativos de dinamización comunitaria basados en la integración de postulados de la educomunicación y la comunicación comunitaria en diversos municipios catalanes (2002-15), mayoritariamente en *Teleduca. Educació i*

*Comunicació SCP* → Esta trayectoria determina que, como investigadora, haya decidido asumir un rol de participación observante (Guber, 2001; Jacorzynsky, 2004) a lo largo del proceso de elaboración de esta tesis doctoral. La idea radica en beber de las prácticas para luego plantear el marco teórico y, a su vez, devolver a las experiencias los resultados del trabajo de reflexión y acción que se deriven de esta investigación acción participante (IAP).

- Fundadora de la red *Artibarrri. Comunitats creatives per al canvi social* (2003-15) e integrante (desde 2014) de su comisión coordinadora → En el marco de este espacio de trabajo en red, descubrí la mediación cultural y los fuertes vínculos que, desde las prácticas, guarda con la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC). También ha resultado una gran escuela para que me decidiera a cómo enfocar el estudio de casos de esta tesis doctoral.
- Fundadora e integrante de la Asamblea por la Comunicación Social (ACS) y LaTele de Barcelona desde 2003. Entre 2004-06, contribuye al nacimiento y la primera fase de consolidación de la *Red de Medios Comunitarios – ReMC*. En 2011 entra a formar parte del CMFE *Community Media Forum Europe* → Este activismo en torno a los medios comunitarios ha significado para mí un gran aprendizaje para tomar la decisión de hablar de prácticas de comunicación comunitaria en esta tesis doctoral, más allá de los lugares en los que estas se desarrollen o sean albergadas.
- Investigadora del grupo *Ciudadanía e Comunicación* (CIDACOM) de la Universidad de Santiago de Compostela (2006-15) y la Red Europa y América Latina de *Comunicación y Desarrollo* (REAL-CODE) (2011-15) → Esta labor ha dado cuerpo y consistencia a las tímidas líneas de investigación iniciadas a partir de 2002 sobre comunicación comunitaria y sobre todo a la trayectoria de investigación acción de *Teleduca. Educació i Comunicació* iniciada en 1996 y dedicada a educomunicación.



## 2. JUSTIFICACIÓN

En las redes sociales de base<sup>2</sup>, sea a título individual o en colectivo, las personas buscan constantemente fórmulas y situaciones para realizar sus necesidades socioeducativas y culturales. Una dimensión clave de esa intervención es de carácter comunicativo. En sus búsquedas, encuentran facilidades para acceder a prototipos de prácticas culturales y comunicativas prediseñadas desde las instituciones públicas y/o una gran variedad de empresas, fundaciones y demás intereses privados (y/o privativos). Sin embargo, disponen de pocas oportunidades para rebuscar en sí mismas, en sus identidades y alteridades, en su contexto social y sus relaciones de pertenencia. Una serie de instancias que terminan siendo residuales en lugar de originar un elenco de actividades abiertas de emancipación y posicionamiento social.

Existen resistencias a esa tendencia general. Inmersa en el trabajo en red y a veces desde una acción comunitaria, parte de la sociedad consigue montar dinámicas creativas y procesos creadores que colman su actividad comunicativa y cultural. Otras personas y colectivos no cuentan con esa fuerza inicial pero se incorporan a acciones participativas, estructuradas en función de sus intereses y necesidades. Los componentes de una y otra fórmula se desenvuelven como protagonistas y lideran emprendimientos comunicativos. Esos proyectos suelen caracterizarse por utilizar metodologías horizontales en la toma de decisiones e incluir una gran diversidad de agentes sociales de base. Destacan por generar aprendizajes significativos desde la vivencia, y operar situaciones dialógicas enriquecedoras para sus promotores y la comunidad<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Tomamos el concepto de *redes sociales de base* como una metáfora para describir una sociedad orgánica en la que los sujetos están estrechamente interrelacionados entre sí, desde y en sus cotidianidades. En ellas, a cada sujeto se le ofrecen oportunidades para trascender la acción individual mediante la experimentación, la reflexión y el acervo colectivos, partiendo de objetivos, problemas y soluciones comunes. Sus principios básicos son: interdependencias entre los actores y sus acciones, relaciones entre sujetos que se usan para transferir recursos materiales e inmateriales, una estructura relacional de agentes entendida como marco condicionante (proveedor de posibilidades y restricciones) y un proceso de construcción permanente, ya sea a título individual o colectivo (Crovi, López Cruz y López González, 2009).

<sup>3</sup> La *comunidad* entendida como grupo humano en el que se producen relaciones sociales y afectivas a raíz de la convivencia cotidiana, más allá de la asociación por intereses compartidos. Por tanto, contempla no solo inclusión del *nosotros/as* sino también de *cada uno/a* y de *los/as demás*. Según Kisnerman (1990), para la existencia de una comunidad es necesario un sentimiento ampliamente compartido que la conforme como tal. Este autor define una comunidad no como algo a priori sino como un proceso de construcción y lo que resulta de él.

Los dos principales campos de investigación que nutren esta línea de acción son la comunicación comunitaria (CC) y la educomunicación (EC), que componen el objeto de estudio de la tesis. Casi nunca se toman de forma complementaria e interdependiente, tratando de comprender por qué se entremezclan e incluso se confunden en las prácticas. No se profundiza lo suficiente en sus coincidencias y divergencias, ni tampoco se trata de averiguar cómo se comportarían de forma más interrelacionada.

En la actualidad, estas dos áreas de conocimiento aún no han conseguido posicionarse. Cuentan con una presencia marginal en la academia y una incidencia escasa en buena parte de las sociedades. Por un lado, la investigación para identificar y comprender las propiedades y posibilidades de cada uno de estos campos es bastante incipiente (décadas de los 60 y 70). Por otro, a partir de los años 90, buena parte de esa labor se ha instrumentalizado enormemente al servicio de las organizaciones internacionales, las instituciones de gobierno e incluso todo tipo de corporaciones privadas, en especial las mediáticas. El resultado es una todavía árida epistemología abundantemente repetitiva y bastante residual, pero que esconde una fértil huerta que recuperar y cultivar.

Esta tesis intenta contribuir discretamente a esa labor de recuperación y cultivo. Ahonda en la línea de reflexión iniciada a lo largo del trabajo de investigación tutelado (TIT): *Comunicación comunitaria y Educación en Comunicación: un estudio de casos para atender nuevas necesidades socioeducativas en el espacio local* (Mayugo, 2011b). El estudio verificó la necesidad de generar un espacio de confluencia y acción compartida entre comunicación comunitaria (CC) y educomunicación (EC), basándose en las prácticas de creación audiovisual participativa<sup>4</sup>. Incidió también en que solo un posicionamiento comunicativo propio por parte de cada comunidad (mediante sus redes sociales de base) sirve al intercambio de experiencias, la interconexión de saberes y la construcción de redes a partir de lo existente.

En función de ello, la tesis persigue recabar datos en las prácticas para contribuir a las teorías. O sea, procura conocer las apropiaciones de procesos e interacciones comunicativas que se originan en las redes sociales de base y que protagonizan las personas y/o los distintos colectivos. Indaga en la comprensión de modos de comunicación complejos aunque sean de pequeño tamaño. Incluye sus tensiones y conflictos a nivel interno y externo.

Desde esta aproximación revisamos las metodologías y buscamos incidir en las formas de hacer creación audiovisual participativa. Uno de los objetivos a medio plazo es hallar fórmulas de acción y también organizativas lo menos permeables a todo tipo de coaptaciones y dinámicas de desnaturalización de los poderes económicos y las inercias institucionales. Se

---

<sup>4</sup> Nos referimos a una gran multiplicidad de acciones y experiencias que se basan en una dinámica de producción audiovisual participativa que involucra, al mismo tiempo, a participantes de la comunidad y, a veces, a equipos de facilitación. Siempre suelen incluir elementos educomunicativos (aparición de nuevas voces y miradas, dominio de lenguajes, establecimiento de relaciones, etc.), otros más propios de la comunicación comunitaria (compartir relatos, redescubrir lo cotidiano, trabajar interacciones con el entorno, etc.), y otros comunes (vivencia de procesos creativos, apropiación de tecnologías, trabajo colaborativo, escucha activa, empatía, aprendizajes significativos, etc.).

trata de reconocer en esas prácticas la capacidad creadora de otras formas de hacer comunicación que no tienen por qué ser mediáticas ni exclusivamente de medios; de descubrir en ellas la acción transformadora de la interrelación social y una coexistencia dialógica. En definitiva, de identificar comunicativamente esa convivencialidad<sup>5</sup>, que se caracteriza en términos de ser que describe Illich (1985).

Este planteamiento no significa ninguna renuncia a las aportaciones de la academia en torno a la investigación sobre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC). Todo lo contrario, aprende de lo construido hasta ahora. Pero esta tesis se origina desde la práctica<sup>6</sup>, no en sentido inverso. Hay un intento de comprensión de las tensiones que residen en cada experiencia, aunque adopten distintas expresiones o bien proliferen para crear un marco de intervención común. Su punto de partida son prácticas de producción audiovisual participativa, que suelen combinar elementos educomunicativos y de comunicación comunitaria.

Con el convencimiento del enorme poder comunicacional que tiene la comunidad, esta investigación opta por plantear preguntas a esas prácticas. Pretende encontrar una nueva interlocución en la construcción de teoría pero también de experimentación, del aprender haciendo. Consideramos las prácticas de producción audiovisual participativa un instrumento clave para rescatar dinámicas de autoexpresión y autorrepresentación del *yo/nosotros* que también incluyan al *tú/vosotros/otros*.

En esa labor de experiencia a experiencia y proceso a proceso, las redes sociales de base pueden alimentarse de una multiplicidad de acciones comunicativas basadas en la escucha activa, la satisfacción sinérgica de necesidades, la prealimentación<sup>7</sup> (Kaplún, 1998) y el diálogo<sup>8</sup> (Freire, 1969), la variedad de relatos, el esfuerzo en común y la comprensión de la alteridad. Al compartir lugares y momentos de encuentro que pertenecen de raíz a la

---

<sup>5</sup> “Bajo convivencialidad entiendo lo inverso de la productividad industrial. Cada uno de nosotros se define por la relación con los otros y con el ambiente, así como por la sólida estructura de las herramientas que utiliza. (...) La relación convivencial, en cambio siempre nueva, es acción de personas que participan en la creación de la vida social. Trasladarse de la productividad a la convivencialidad es sustituir un valor técnico por un valor ético, un valor material por un valor realizado. La convivencialidad es la libertad individual, realizada dentro del proceso de producción, en el seno de una sociedad equipada con herramientas eficaces” (Illich, 1985: 12).

<sup>6</sup> En concreto la de *Teleduca. Educació i Comunicació* ([www.teleduca.org](http://www.teleduca.org) / <http://teleduca-educom.wikispaces.com/>) pero también muchas otras que se entrecruzan con ella en los haceres y saberes que surgen de la experimentación y la atención a necesidades bastante coincidentes en cualquier lugar del planeta.

<sup>7</sup> La *prealimentación* está “encaminada a captar las ideas, percepciones, experiencias y expectativas (...) de los potenciales educandos (...). Se descubre que hay en los destinatarios otras prácticas que es necesario incorporar y valorar, así como otras percepciones y otras preguntas -e incluso otros vacíos- a las que es preciso atender. Y, como fruto, se obtienen materiales en los que el educando se reconoce y se siente presente; textos comunicativos, que conversan con el estudiante y con los que él, a su vez, puede entrar en diálogo” (Kaplún, 1992: 8 citado en Huerco, 2005: 229-230).

<sup>8</sup> “(...) en el discurso de Freire el diálogo, además de poseer un sentido estratégico en el trabajo social liberador, es un proceso producido en torno a la mediación del mundo, sin la cual carecería de sentido. En esta línea, la comunicación dialógica posee una doble articulación: se articula con la cultura, ya que parte del reconocimiento del universo vocabular del otro (tramado por la de memoria cultural) y se articula con lo político, en cuanto provoca una praxis transformadora/revolucionaria que surge de las situaciones contradictorias de dominación y resistencias en la cultura popular” (Huerco, 2005: 256).

comunidad, aparecen personas y colectivos emocionalmente movilizados por todas esas formas de hacer y sentir la comunicación. Por tanto, surge una nueva línea de investigación como oportunidad. En ella se inscribe esta tesis.

## 2.1 Presentación general del problema

La hipótesis reformulada que resultó del estudio *Comunicación comunitaria y Educación en Comunicación: un estudio de casos para atender nuevas necesidades socioeducativas en el espacio local* (Mayugo, 2011b) se sitúa como punto de partida de la tesis. En primer lugar, propone la puesta en marcha de proyectos de creación audiovisual participativa que se constituyan como espacios de confluencia y acción compartida entre ambos campos. Una apuesta que permitirá atender de forma enriquecedora las necesidades socioeducativas que se manifiestan en los barrios y ciudades. En segundo lugar, establece la configuración de un marco de trabajo común situado entre la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC), para interconectar experiencias, intercambiar saberes y construir redes a partir de lo existente.

El análisis de prácticas de creación audiovisual participativa que entrecruzan postulados y formas de hacer de la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC) nos permitirá averiguar en qué casos se parte de una para transitar hacia la otra, se apuesta por una de las dos o se plantea una simbiosis entre ambas. El estudio de casos será también una oportunidad para conocer la atención necesidades y determinar qué implica la acción de EC y CC como satisfactores sinérgicos<sup>9</sup> (Max-Neef, 1998), entender cómo se realizan los encajes de la prealimentación (Kaplún, 1998) y el diálogo (Freire, 1969), y reconocer cuáles son las manifestaciones de convivencialidad (Illich, 1985) promovidas por cada una de las experiencias.

La investigación contempla una selección de casos prácticos muy específica y acotada. Por tanto, la idea no es extraer generalizaciones sino dilucidar constantes que emergen y ayudan a comprender mejor estos procesos de creación audiovisual. De ahí realizaremos algunas inferencias a los campos de educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC). Pero estas no se propondrán como propiedades inmutables sino que tan solo se formularán como características de aplicación en situaciones y contextos determinados.

En cuanto a una acción investigadora común que integre la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC), hay que averiguar si cierta interdisciplinariedad entre ambas es suficiente o bien es mejor postular un campo compartido con una propuesta de tipo transdisciplinario. Para conseguir un mayor posicionamiento académico y social de ambas disciplinas, el problema reside también en dilucidar si convendría estructurar una epistemología de convergencia, o es suficiente mantenerlas por separado y basta con trabajar sus complementariedades e interdependencias.

---

<sup>9</sup> “Los *satisfactores sinérgicos* son aquellos que por la forma en que satisfacen una necesidad determinada, estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades. Su principal atributo es el de ser contrahegemónicos en el sentido de que revierten racionalidades dominantes tales como las de competencia y coacción” (Max-Neef, 1998: 64-65).

Otro aspecto de la problemática de esta investigación es el tenue reconocimiento mutuo entre los campos de la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC). Cada uno se ha preocupado por distinguirse a sí mismo (en una tarea de autodefinición) y, en este sentido, diferenciarse. En cambio, se ha realizado poco el ejercicio de mirar al otro campo y preguntarse qué se comparte con él. Faltan no solo investigaciones que se sitúen en la intersección entre ambas disciplinas sino incluso que mencionen, reconozcan o incorporen a la otra de algún modo.

A todo ello se suman las debilidades intrínsecas de estas dos disciplinas. Por un lado, la profusa terminología en lengua castellana para definir el concepto de *educomunicación* (EC)<sup>10</sup> genera mucha confusión y encierra un debate conceptual de difícil conciliación. Sin duda, ello obstaculiza su identificación como área de interés, ya sea por parte de las instituciones y organizaciones sociales como de la sociedad en general.

Por otro, aunque la comunicación comunitaria (CC) está viviendo un leve impulso en los últimos diez años, es un campo con una presencia muy frágil en la investigación académica<sup>11</sup> y una dificultad asociada de definición del objeto de estudio. Además, es casi inexistente la presencia del concepto *comunicación comunitaria*. En la mayoría de casos, se observa un reduccionismo del campo: se alude solo al estudio de los medios comunitarios (*community media*, en inglés). Intentaremos argumentar que la comunicación comunitaria contempla otros muchos aspectos y expresiones, más allá de su formulación en forma de medios.

Como consecuencia de los problemas expuestos, hay que añadir la falta de discusión pública sobre qué aportaciones realizan los campos de la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC) a la sociedad. Más allá de los conflictos externos que dirimen con las esferas de poder económico y político, hay una serie de contribuciones que, si bien son investigadas, luego terminan siendo escasamente divulgadas. Esta tesis intentará aportar su grano de arena para fortalecer la incidencia social de las tensiones internas que residen en la gran variedad de prácticas y teorías que acogen estas dos disciplinas. Saber qué generan la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC) en su entorno, por qué surgen experiencias sin cesar, cómo lo viven las personas y colectivos que las protagonizan, etc. puede resultar de mayor utilidad que definir cómo son o deberían ser, cómo funcionan y cómo se organizan.

Por último, esta investigación buscará superar el carácter instrumental que a menudo se otorga a la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC). No lo haremos desde el debate teórico sino a partir del reconocimiento de las aportaciones que realizan, a cada

---

<sup>10</sup> Por ejemplo, educación en/para los medios, pedagogía de la comunicación, educación mediática, alfabetización mediática, educación en comunicación, comunicación/educación, etc. En cambio en inglés está muy generalizada la denominación de *media literacy* para definir el campo de la educomunicación. Para saber más, ver pp. 11, 57, 62 y 63 en Mayugo (2011b).

<sup>11</sup> Todo lo conseguido hasta ahora se debe básicamente a la persistencia de unos/as pocos/as investigadores y sus grupos de investigación. A ello se suma la presión de organizaciones como *Our media/Nuestros medios* a nivel internacional y *Community Media Forum Europe* (CMFE) en el ámbito europeo, y la progresiva incorporación a la academia de jóvenes investigadores/as que provienen de experiencias de comunicación comunitaria y/o se proponen estudiarlas.



campo, las prácticas de creación audiovisual participativa. Este carácter político nos ayudará a abordar la definición de un posicionamiento comunicativo propio por parte de la sociedad, un proceso de autoafirmación comunicativa.

## 2.2 Delimitación del tema

Esta tesis parte de la identificación y definición de una serie de coincidencias, divergencias, interdependencias y complementariedades entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC). Pero, al mismo tiempo, se plantea afinar en la delimitación de los dos campos que conforman nuestro objeto de estudio.

¿Qué incluye cada concepto? ¿Qué aportaciones teóricas tomamos en cuenta y en qué sentido? ¿Por qué adoptamos esta terminología? ¿A qué nos referimos con ella y a qué no? Cada término esconde una serie de preconcepciones que hemos preferido aclarar. Consideramos que esta labor terminológica y conceptual va a posibilitar una mejor comprensión del texto, además de contribuir al debate teórico de ambas disciplinas.

La conceptualización previa sobre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) es clave para luego exponer evidencias en torno a las aportaciones de las prácticas de creación audiovisual participativa. Así se contextualiza tanto la hipótesis y objetivos de la tesis como su marco teórico y estudio de campo. Se abre un proceso en el que nos preguntamos: cómo se produce la atención a las necesidades de la comunidad, qué sucede si EC y CC actúan como satisfactores sinérgicos (Max-Neef, 1998) y cuando no lo hacen, cómo llega cada práctica a incorporar el diálogo (Freire, 1969) y la prealimentación (Kaplún, 1998), y cuáles son las manifestaciones de convivencialidad (Illich, 1985) que logra articular a partir de ahí.

### 2.2.1 Sobre educomunicación

Entendemos la educomunicación (EC) no como una serie de técnicas y procedimientos para educar en los *medios de comunicación*<sup>12</sup> sino como una dinámica ambivalente entre la comunicación, la comunidad y la educación. En este sentido, es un campo complejo, tensionado y plagado de relaciones dialógicas. Lo percibimos como oportunidad para “recomponer un itinerario común entre los ámbitos educativo y comunicativo que se circunscriben en el entorno y priorizan una actuación territorial” (Mayugo, 2011b: 47).

Al entrelazarse con el entorno, es cuando la educomunicación (EC) entronca de raíz con la comunicación comunitaria (CC). También al incidir en cómo fomenta la expresividad, la elaboración de discursos compartidos o compartibles, y la autorrepresentación de las personas y los colectivos sociales y, en definitiva, de la comunidad.

---

<sup>12</sup> Apuntamos la reflexión de que la denominación de *medios de comunicación* no se ajusta, no contempla que, en la mayoría de los casos, nos referimos a una serie de medios corporativos de (des)información y entretenimiento (Pasquali, 1979) que ni tan solo buscan o pretenden la comunicación. “Seguir llamando medios de comunicación a todos los medios de masas no facilita la creación de auténticos medios para la construcción social y la participación activa, lúdica y crítica de la ciudadanía” (Chaparro, 2009: 148).

Contemplamos la alfabetización o educación mediática (*media literacy*, en inglés) como aspecto de la educomunicación. O sea, un área que estudia la realización de una serie de operaciones que puedan servir para amortiguar los efectos psicosociales de una sociedad crecientemente multipantallas y mediada por los *media* (jerarquías de poder, contenidos y valores).

Aún incluyendo análisis y expresión como dos líneas de trabajo complementarias, la educación mediática suele adoptar una visión instrumental del campo. He aquí una definición: “La persona ha de desarrollar su competencia mediática interaccionando de manera crítica con mensajes producidos por los demás, y siendo capaz de producir y de diseminar mensajes propios” (Ferrés y Piscitelli, 2012: 77-78).

Esta tesis intentará huir de una posición programática y una concepción proyectada del campo. Advertimos el peligro de que esta instrumentalización ancle la educomunicación (EC) en un área de conocimiento bancario más. Puede llegar a dictar una visión crítica frente al sistema mediático sin conducir a transformarlo, concebirlo como un *status quo* cuando es un producto sociopolítico sujeto al cambio. Puede incluso fomentar procesos creativos de carácter participativo-dialógico reproduciendo discursos preestablecidos. Cabe la opción de que infiera valores preconcebidos desde el poder, o sea, pensamiento políticamente correcto pero no desarrolle la generación de visiones ni discursos de apropiación. Esta educomunicación (EC) corre el riesgo de terminar convirtiéndose en un *storytelling* repleto de ideas *mainstreaming* que cuestionan pero no movilizan.

En consecuencia, desde nuestro punto de vista, poco importa cómo se denomina y define el campo sino más bien: qué se hace con él, qué mirada al mundo propone, cómo se posiciona políticamente y cómo se conciben sus prácticas.

Huergo aboga por usar el término *comunicación/educación* para definir: “un campo de articulaciones, en principio, de los procesos y prácticas sociales de formación de sujetos y subjetividades, con los procesos y prácticas sociales de producción de sentidos y significaciones. Pero también es el campo donde se articulan equipamientos y dispositivos tecnológicos y culturales en general, con las disposiciones subjetivas y subjetivas [sic]; y entre las interpelaciones (como conjuntos textuales) y los reconocimientos e identificaciones subjetivas” (Huergo, 2001 citado en Huergo, 2011: 20).

A su vez, este autor percibe la educomunicación (EC) como una propuesta que alude “más a la potencialidad inmanente de cada concepto (con relación a cómo se *juega* en la sociedad o en prácticas institucionales o no), que a la densidad y espesor de un campo que crece al ritmo de la complejidad, la conflictividad y las tensiones entre los rasgos persistentes de la crisis orgánica y las iniciativas de restitución del Estado, de lo público y del sujeto político en nuestras sociedades” (Huergo, 2011: 22). Se plantea demasiado a menudo como solución, en lugar de como posible respuesta dialéctica.

Desde la perspectiva europea de la *media literacy* e incluso la alfabetización digital<sup>13</sup>, se confirma una progresiva instrumentación de la educomunicación (EC). Se percibe que “(...) es en la vida y en las interacciones diarias con amigos, familiares y colegas donde construimos nuestras ideas del mundo y de cómo actuar en él. En una sociedad digital, las percepciones de nuestras competencias, motivaciones y usos o beneficios que podamos obtener de las TIC se conciben y producen de la misma manera” (Helsper, 2015: 8). Hay una mirada más social y comunitaria al campo, pero sin modificar su funcionalidad de base utilitarista.

La proyección de los sujetos sociales hacia el entorno queda reducida a un conjunto de variables que interfieren en su toma de decisiones sobre si utilizar o no la expresión mediática y digital. Desde esta perspectiva, las situaciones de la vida cotidiana aparecen desligadas de las tensiones relacionales, culturales, socioeconómicas y políticas que la definen. No se acaba entendiendo la educomunicación (EC) como oportunidad para atender necesidades, con sus conflictos internos y externos, y articulaciones diversas. Se plantea esta educación mediática como fórmulas cerradas directamente aplicables para solucionar problemas, sin escudriñar en sus raíces ni intentar un cambio radical del marco contextual que los origina.

Parece como si se utilizara la articulación comunicación/educación como parapeto en lugar de como posibilidad de generar capital social y modular formas de coexistencia. No se trata de que las personas y colectivos sociales accedan a la expresión audiovisual únicamente para crear sus propios mensajes. Ese acceso debería resultarles liberador y servirles como autoafirmación, vehicular la justicia social y promover el desarrollo a escala humana<sup>14</sup>, en el sentido de Max-Neef (1998). Eso significa plena “autonomía en la percepción, comprensión y reconstrucción de su cotidianidad a través de la expresión y la autorrepresentación” (Mayugo, 2011b: 32-33).

Hay creaciones audiovisuales que parten de los intereses, inquietudes y voluntades de sus protagonistas, de vivencias que logran compartir y de una inmersión en el entorno que luego se traduce en emersión. Ofrecen discursos en los que confluyen visiones y miradas conectadas al territorio y sus gentes. Se trata de producciones que contribuyen a la proyección interna y externa de la comunidad, y luego pueden edificar propuestas de transformación. Pero podrían eludir su compromiso comunitario. Para que no suceda, es clave “una articulación de miradas repletas de subjetividades que atiendan a la complejidad inherente en cualquier contexto social” (Mayugo, 2011b: 33).

De una parte, existe la opción de recuperar las capacidades y habilidades comunicativas que residen en las redes sociales de base e incluso dirigir las a la producción de discursos

---

<sup>13</sup> Dos conceptos que cada vez más tienden a entrecruzarse e incluso confundirse desde el *mainstreaming* académico, sobre todo por influencia de las instituciones políticas y los organismos internacionales. Esta asociación de ideas conlleva la creciente instrumentalización del campo de la educación mediática o *media literacy*.

<sup>14</sup> “Tal desarrollo se concentra y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de auto dependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado” (Max-Neef, 1998: 30).



creativos y todo tipo de mensajes de interés para la comunidad. Pero, de otra, cabe asegurar una actuación autónoma y una actitud independiente. Se pueden llegar a introducir enseñanzas pero los aprendizajes son siempre mutuos. Es posible argumentar criterios interpretativo-comprensivos pero es más importante incluir la escucha activa en todas direcciones. De este modo, “se trabajan identidades y vías de identificación, aparecen interpretaciones críticas, se entremezclan las influencias externas y mediáticas, se interrelacionan opiniones y versiones distintas, afloran cuestiones difíciles de percibir de otro modo, etc.” (Mayugo, 2011b: 33).

Para visibilizar esta perspectiva más abierta, entre los posibles términos que definen el campo<sup>15</sup>, hemos optado por uno que incorpora la palabra comunicación. Nos parecía clave no restringirnos al ámbito mediático. *Educomunicación* (EC), además, plantea una simbiosis relacional y articulada entre los dos conceptos: *educación* y *comunicación*. Por último, la elección se asienta en que, en el punto de partida de nuestra aproximación teórica, hay una pedagogía de la comunicación, en el sentido que planteó Kaplún (1998).

La concepción de educomunicación (EC) que reside en la base de esta tesis no es tan amplia como el concepto de *comunicación/educación* que postula Huergo (2001, 2005 y 2011). Pero tampoco es instrumental. Se fundamenta en que la humanidad evoluciona desde y con el diálogo, con la regeneración de significados (Freire, 1969; Habermas, 1987; Kaplún, 1998). Partiendo de la dialogicidad freireana, concibe las prácticas de creación audiovisual participativa como situaciones para dialogar con uno/a mismo/a y también con los y las demás. Nos descubre cómo indagar en el *yo/nosotros* pero también saber más de la otredad, sea desde una mirada cercana (*tú/vosotros*) o lejana (*él/ellos*). Es en este sentido que estas prácticas se instituyen en marcos de socialización a la vez liberadores y emancipadores, creativos.

### 2.2.2 En torno a comunicación comunitaria

Al igual que el campo de la educomunicación (EC), la investigación de la comunicación comunitaria (CC) recoge una gran profusión de términos. Esta riqueza terminológica<sup>16</sup> surge de nombrar su principal objeto de estudio: esos medios de comunicación en los que el rol emisor y receptor se intercambian constantemente hasta confundirse, y que se rigen por fórmulas organizacionales de tipo horizontal. Son medios con múltiples formas de titularidad ciudadana y/o popular que se deben a la comunidad y se inscriben en lo local.

Unos diez años atrás (López y Mayugo, 2003 y 2004) empezó a proponerse el concepto *tercer sector audiovisual* “para denominar el espacio, en el sistema de medios, que debe pertenecer a los movimientos sociales y (la) ciudadanía. El interés de este término es que no funciona como identificador sino como ilustrador estratégico” (Mayugo, 2007c: 79). Presentar

---

<sup>15</sup> En cambio, hemos desestimado la opción terminológica que presentaba el trabajo de investigación tutelado, *Educación en Comunicación*. Se trata de una denominación en claro desuso que casi suponía una expresión previa a *educomunicación*, sin la contracción que originó esta última.

<sup>16</sup> Para más información, ver la página 72 en Mayugo (2011b).

la idea de un tercer sector de la comunicación significa diferenciarlo de las titularidades público-institucional y privado-comercial, sobre todo en el reparto de frecuencias dentro del espacio radioeléctrico. La denominación postula que el sistema comunicativo no consta de dos sectores diferenciados sino de tres.

La idea de delimitar un espacio propio para los medios comunitarios (*community media*) incide en aquello que comparten, más allá de la etiqueta preferida<sup>17</sup> que utilice cada uno. Posibilita una nueva ordenación legal y política del sistema de comunicación audiovisual, mayoritariamente fundamentado en la dicotomía titularidad pública-privada. Pero lo más importante es que trata de establecer una igualdad de condiciones para las experiencias ciudadanas<sup>18</sup>. *Tercer sector*, por tanto, resulta útil para una aproximación al campo exclusivamente mediática.

Más allá del ámbito de los medios, la comunicación comunitaria (CC) cubre un espectro de prácticas y experiencias mucho más amplio. Se refiere a todas las iniciativas comunicativas que están protagonizadas, de algún modo, por las redes sociales de base. En ellas, se derriban fronteras entre sujetos creadores y públicos espectadores, se facilitan vías para la expresividad y autorrepresentación, y se desarrolla una acción dialógica entre personas y/o colectivos.

Los procesos de creación audiovisual participativa se inscriben en medios comunitarios, pero también en muchos otros espacios de actuación colectiva que conforman la multiplicidad de ámbitos de la comunicación comunitaria (CC). Se desarrollan en lugares y situaciones diversas, por parte de un conjunto amplio de agentes sociales: productoras y *freelance*, grupos e individuos videoactivistas, movimientos sociales, plataformas, asociaciones y entidades, organizaciones no gubernamentales, centros culturales y/o educativos, colectivos ciudadanos, barrios o poblaciones, etc.

Esta tesis dirige la mirada a iniciativas comunicativas (de producción audiovisual) sin que ello signifique su inclusión en una estructura de medios. Esas prácticas se producen por la oportunidad y el interés de apropiación del comunicarse en comunidad y también desde la comunidad hacia el exterior. Siguiendo a Huergo (2005), encontramos siempre una historia naturalizada e incorporada que está adscrita a esas prácticas. Aunque olvidada como tal, esa historia se actualiza constantemente en la propia práctica. Por tanto, los sujetos llegan a desarrollar una conciencia práctica, un tipo de saber que se vincula a su vida cotidiana y sus modos de obrar en ella. El hecho de ejecutar esas prácticas de comunicación comunitaria (CC) significa crear discursos auténticos que surgieron del quehacer individual y colectivo.

A partir del trabajo de Paulo Freire (1969, 1970, 1973 y 1974) sobre educación popular, Mario Kaplún (1998) elaboró el concepto *comunicación popular*. Lo plantea al servicio de un

---

<sup>17</sup> Medios comunitarios, libres, culturales, alternativos, populares, ciudadanos, radicales, independientes, de participación, tácticos, autónomos, de movimientos sociales, de contrainformación, etc.

<sup>18</sup> En los últimos años se han aprobado legislaciones en este sentido en varios países latinoamericanos: Venezuela (2002), Uruguay (2007), Argentina (2009), Bolivia (2011), Ecuador (2013) y Perú (2014). Vamos a ver qué tipo de comunicación comunitaria canalizan y promueven.

proceso educativo liberador y transformador, o sea, como herramienta más que como fin. Según este autor, la comunidad utiliza la comunicación popular para formarse, comprender críticamente la realidad y adquirir instrumentos para el cambio. Entendida así, guardaría cierta equivalencia con la terminología utilizada en esta tesis: comunicación comunitaria (CC). Pero esta última no contiene la condición subalterna y contrahegemónica inherente a la primera.

Huergo (2005) llega a apuntar que las experiencias realizadas en torno a estrategias de educación y comunicación popular son parte integrante del núcleo fundacional del campo de comunicación/educación en América Latina<sup>19</sup>. Sus prácticas, por tanto, constituyen un nodo emblemático para comprender el espacio de confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC).

Según Vinelli (2012), una característica de la comunicación popular es el nacimiento de otra subjetividad permeable, elástica y multiforme. Su praxis se moldea cotidianamente, práctica a práctica, de experiencia en experiencia (Vinelli, 2012), porque no atiende a cánones ni demasiadas rutinas. Es creativa y creadora. De ahí la importancia de estudiar los casos. Natalia Vinelli identifica también la colaboración y la solidaridad entre pares como identificadores de las prácticas comunicativas comunitarias. Estas propiedades las definen como alternativas al sistema hegemónico de medios masivos, muy vertical.

Por su parte, Clemencia Rodríguez antepone su conceptualización de *medios ciudadanos* para nombrar la comunicación popular o comunitaria. Basándose en Mouffe (1988, 1992), el término le permite concentrarse en los procesos culturales y sociales que se desatan cuando las comunidades locales se apropian de las TIC. Esta etiqueta abrazaría todas las prácticas comunicativas que facilitan, promueven y mantienen procesos de construcción de ciudadanía, a partir de la acción y el compromiso político cotidiano (Rodríguez, 2010). Aunque compartimos algunas de estas propiedades no nos convence la terminología *medios ciudadanos*. Las prácticas comunicativas de las redes sociales de base no solo cimientan ciudadanía. No compartimos tampoco la visión de Rodríguez (2011) de que *comunitaria* indique pertenencia a la comunidad. Desde nuestra perspectiva, va mucho más allá: implica una acción rizomática sostenida en un complejo conjunto de redes repleto de relaciones e interacciones.

Una vez delimitada conceptualmente, cabe destacar que el proceso de coaptación de la comunicación comunitaria (CC) también es significativo. Esta tesis va a tratar de distanciarse de las formulaciones integradas. De un lado, organismos internacionales y gobiernos persiguen una regulación controladora. En ella, contemplan esta categoría de medios de forma difusa y sin garantía alguna<sup>20</sup>. Por otro lado, su apuesta es por una tipología específica de prácticas, modos de operar, fines y organizaciones impulsoras. Se acaban prescribiendo aquellas experiencias a las que el poder político-económico-cultural confiere sentido. La propuesta

---

<sup>19</sup> “La ausencia de una recuperación histórico-crítica de la comunicación popular latinoamericana como práctica educativa y política queda pendiente” (Mata, 2005: 3).

<sup>20</sup> Muchas veces asociada simplemente a la definición “sin ánimo de lucro”, en diversas normativas: española (2010) y catalana (2005), francesa (2000), argentina (2009), entre otras.

pasa por “un modelo de autogestión comunicativa tutelada” por el Estado (Mayugo, 2011b: 70). Se aplican fórmulas predeterminadas para maquillar un supuesto abordaje de justicia social y articulación ciudadana desde la base.

Ahí llega una clara instrumentalización de la comunicación comunitaria (CC). Más allá de ofrecer herramientas de intervención social, la componen procesos complejos, relaciones entrecruzadas de las redes sociales de base, posicionamientos políticos y concepciones de la sociedad. Tensiones, interpelaciones y conflictos inherentes al campo se nos ocultan. Se terminan por promover visiones estáticas de comunidad que aluden a la responsabilidad social en lugar de apelar a los quehaceres cotidianos de ser y estar.

Poco a poco, ha ido estableciéndose una investigación legalizadora e instrumental de la comunicación comunitaria (CC), más concretamente de los medios comunitarios. Salir de ahí significa estudiar las prácticas para tratar de comprenderlas en sí mismas y en relación a su contexto. Esta aproximación significa destapar qué tensiones operan en ellas, interpelarlas y averiguar acerca de sus conflictos internos y externos, también en el marco de las políticas culturales, educativas y comunicativas.

### **2.3 Planteamiento preliminar del objeto de estudio**

Una correlación de campos: la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) compone el objeto de estudio de esta tesis. En el apartado anterior, hemos delimitado y establecido qué concepciones utilizamos de una y otra. Ahora nos resta incidir en su articulación, interrelacionar ambos conceptos y hacer que interaccionen con el entorno social.

Las prácticas de creación audiovisual participativa se sitúan en su zona de confluencia. Abren procesos para denominar el mundo con voz propia e inscribirse en él, dinámicas para estructurar posicionamientos y narrar el lugar desde el que se toma la palabra. Estas prácticas devienen oportunidades de *autoafirmación*. “Hacen posible que personas y colectivos se reapropien de sus discursos, interactúen, tengan autonomía en la expresión y se autorrepresenten” (Mayugo, 2015: 4). Su terreno de acción privilegiado es el *espacio local*. Desde ahí articulan diálogos, conflictos, aprendizajes, nuevas expresiones, escucha activa, *performance*, afectividad y lugares de encuentro.

La educomunicación (EC) se suele concretar en experiencias formativas que persiguen una serie de aprendizajes. Por su parte, la comunicación comunitaria (CC) surge sobre todo en situaciones de invisibilidad, indefensión y allanamiento de culturas. Nace de necesidades de autoorganización y autorrepresentación. Mientras la EC de necesidades narrativas previas, articuladoras de identidades y/o sentimientos de pertenencia. Cuando trabajan conjuntamente, se enriquecen y pueden llegar a favorecer la coexistencia en y entre una comunidad. Juntas actúan como satisfactores sinérgicos (Max-Neef, 1998), potencian su ambivalencia, y aportan convivencialidad (Illich, 1985).

En colaboración, llevan a cabo una rica acción mediadora y consiguen visibilizar la participación activa de la sociedad. La educomunicación (EC) actúa como potenciadora del tejido social que se encuentra en lo local, mientras la otra ejerce de fortalecedora. La comunicación comunitaria (CC) constituye un espacio de diálogo constante entretejido desde lo cotidiano, en cambio la educomunicación (EC) tiene un rol de facilitar y articular nuevas propuestas dialógicas. Ambas son muy activas y devienen un eje de intervención que se debería posicionar desde las redes sociales de base, sin esperar que sea tomado en cuenta por parte de las políticas públicas.

En el punto de arranque de las prácticas educomunicativas se halla un equipo facilitador, que tiende a jugar un papel activador y debe ir perdiendo protagonismo en beneficio de quienes participan. En cambio, las experiencias de comunicación comunitaria (CC) suelen aflorar de colectivos e individuos activados social y/o culturalmente. Deciden vincularse en torno a ese emprendimiento porque suele haber un conflicto o problema compartido que les une en la lucha y les procura unos objetivos comunes. En el caso de la educomunicación (EC), el establecimiento de una relación durable acostumbra a ser una decisión *a posteriori*. Ambas articulan procesos de los que se obtienen productos (producciones audiovisuales) que, a su vez, activan otros procesos o bien reactivan los del inicio. Por tanto, ponen el acento en esa acción procesual y la reflexividad, en el hacer, en los aprendizajes significativos, en las experiencias vivas y vividas.

Entre sus disociaciones y conjunciones, las iniciativas educomunicativas y/o prácticas de comunicación comunitaria aportan relaciones de conceptos con cuatro indicadores clave. Estos indicadores son: satisfacción sinérgica de necesidades (Max-Neef, 1998), diálogo (Freire, 1969), prealimentación (Kaplún, 1998) y convivencialidad (Illich, 1985). Desde la variedad de experiencias concretas, el objetivo es apuntar qué cuestiones definirían una perspectiva crítica en la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC).

A raíz del precedente trabajo de investigación (Mayugo, 2011b), planteamos como reto la estructuración de un espacio comunicativo propio por parte de las redes sociales de base. Aceptando la complejidad que eso implicaría, esta multiplataforma de comunicación, educación y cultura debería pertenecer de raíz a las personas y los colectivos sociales activos o activados por las prácticas de creación audiovisual participativa.

Hablamos de constituir un espacio comunicativo multifacético. Este podría configurarse a partir de la enorme variedad de agentes/participantes de las experiencias de EC y/o CC que también actúan en las redes sociales de base. A su vez, estaría formado por el conjunto de prácticas comunicativas diversas de base (edu)comunitaria que se desarrollan en lo local y desde el común.



### **2.3.1 Complementariedades e interdependencias entre educomunicación y comunicación comunitaria**

En el punto de partida de esta tesis, se encuentran las relaciones entre comunicación comunitaria (CC) y educomunicación (EC) que han ido surgiendo de las investigaciones y trabajos previos. En primer lugar, hemos evidenciado claramente interdependientes cuatro cuestiones principales que conectan CC y EC:

- 1) La comunicación comunitaria abre espacios de convivencialidad y la educomunicación incide en la construcción de relatos colectivos para favorecer esa convivencialidad.
- 2) La comunicación comunitaria fortalece el tejido vivo de una comunidad, de un entorno de coexistencia radicado en un territorio concreto (sea un barrio o ciudad), y la educomunicación es una potenciadora de argumentos para la convivencia en ese espacio local.
- 3) La comunicación comunitaria puede ser determinante en el diseño de las acciones y estrategias políticas de un entorno, un espacio de interlocución privilegiado. Por su parte, la educomunicación desarrolla un trabajo prospectivo crucial para la concepción y diagnosis de esa intervención política. Desde ahí podría contribuir a dibujar políticas proyectivas desde la base (estrategias basadas en tácticas).
- 4) La función de ambas no es únicamente dinamizadora sino propiamente política. No solo son instrumentos. Destacan como campos de análisis, reflexión crítica y para la comprensión de fenómenos socioculturales. La educomunicación juega un rol más mediador y de articulación de propuestas utilizando el diálogo, para que cada agente pueda elaborar su discurso o bien participar en el de los demás. La comunicación comunitaria se constituye en un lugar de encuentro y un espacio de diálogo constante, en el que personas y colectivos sociales pueden contar el mundo desde su perspectiva, con su propia voz y su propia mirada.

La cuestión clave es comprender por qué esta interdependencia e incluso la complicidad todavía no se traduce ni en confluencia ni en cooperación o colaboración. Una y otra se fundamentan en el diálogo, posicionan a la comunidad como creadora de otras narrativas y la reconectan con su entorno cotidiano, para redescubrirlo, comunicarlo y revivirlo. Desde el punto de vista de las prácticas a veces incluso se parecen demasiado, se entremezclan. Pero ambas también se aportan elementos entre sí, se complementan y se distinguen en sus funciones:

- 1) La educomunicación se centra en el acompañamiento y la articulación metodológica de procesos creadores que generen nuevos mensajes y discursos, con nuevas narrativas, visiones y versiones de la realidad; mientras que la comunicación comunitaria toma su razón de ser de la búsqueda de una significación social y un posicionamiento. Habla sobre sus condiciones, habla de su reconocimiento.

- 2) La educomunicación se focaliza más en la reflexión y el análisis sobre el sector de la comunicación desde una acción socioeducativa y también comunicativa. En cambio, la comunicación comunitaria se centra en la acción y el análisis dentro del sector de la comunicación para proponer una reflexión acerca del papel que este desempeña social y políticamente.
- 3) La comunicación comunitaria se especializa sobre todo en el acceso y el ejercicio de las competencias comunicativas de una forma plena. La educomunicación amplía la base social que desarrolla estas competencias, abriéndose constantemente a nuevas personas y colectivos.
- 4) La comunicación comunitaria es amplificadora de voces y miradas, mientras la educomunicación actúa como facilitadora de la emergencia de esas voces y miradas.
- 5) La educomunicación está más especializada en desarrollar metodologías a partir de las tácticas que se inscriben en los procesos de producción audiovisual participativa. La comunicación comunitaria, en cambio, experimenta constantemente métodos y formas de hacer que se convierten en elementos fortalecedores de esas experiencias educomunicativas.
- 6) La educomunicación ofrece pautas de sistematización mientras que la comunicación comunitaria brinda posibilidades de multiplicación y reversión a la comunidad.

Pese al ostracismo que aún sufren y la coaptación que las amenaza, es preciso encontrar fórmulas para que comunicación comunitaria (CC) y educomunicación (EC) sean lo más persistentes posible. Con el tiempo, pueden llegar a conformarse como caja de resonancia<sup>21</sup> (Kaplún, 1998). Eso significa adquirir una mayor toma de conciencia para el despliegue de transformaciones a su alrededor. Desde esta perspectiva, su quehacer cotidiano, junto al diseño de estrategias y tácticas comunes, aumentaría su capacidad de incidencia social.

Una configuración de la comunicación comunitaria (CC) y la educomunicación (EC) como satisfactores sinérgicos (Max-Neef, 1998) puede resultar un revulsivo. Ello les otorgaría la capacidad de articular, desde la complejidad, la realización y producción de necesidades socioeducativas y, en definitiva, culturales. Es una oportunidad para que las redes sociales de base se reactiven políticamente, al mismo tiempo que comunicativamente se significan a sí mismas.

En común y de forma coordinada, educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) proponen lugares y momentos de pervivencia, persistencia y resistencia mucho más sólidos. Comparten propuestas, procesos y metodologías de producción audiovisual participativa como elemento básico. Actúan indistintamente desde la cooperación y la

---

<sup>21</sup> Se trata de “(...) abrir a los educandos canales de comunicación a través de los cuales socializar los productos de su aprendizaje. Esto es, crear la **caja de resonancia** [sic] que transforme al educando en comunicador y le permita descubrir y celebrar, al comunicarla, la proyección social de su propia palabra” (Kaplún, 1998: 193).

colaboración. Promueven flujos comunicativos emancipadores y de justicia social. En definitiva, favorecen el reposicionamiento y redistribución del poder desde la implicación e inserción crítica en la realidad, utilizando una noción de Freire (1969).

Una mayor coexistencia de prácticas educomunicativas y experiencias de comunicación comunitaria provocará que ambos campos confluyan más de lo han hecho hasta ahora. Pero sobre todo ayudará a comprender la comunicación como eje elemental de la vida cotidiana de las personas y comunidades. Ese cúmulo de iniciativas llegará a compartir tácticas, configurar estrategias conjuntas y elaborar sus propias políticas (o sea, marcos estratégicos), con el punto de mira en construir un cuadro de actuación política, comunicativa y socioeducativa que no venga impuesto sino que sea reelaborado desde la base.

No se trata de conseguir un mejor posicionamiento de la comunicación comunitaria (CC) y la educomunicación (EC) en las políticas públicas. La clave está en articular un movimiento social que, desde lo local, retorne a la comunicación el estatus de *bien común*, exigiendo los derechos a la comunicación desde la acción. No se traduce exclusivamente en una demanda social. Es una oportunidad para ejercer la autoexpresión y autorrepresentación desde principios de autoorganización. En resumen, la idea es edificar un espacio comunicativo propio y común fundado en las redes sociales de base. Este podrá incluir tácticas, estrategias y políticas; y tomar como punto de partida (y llegada) las propuestas que se puedan articular gracias al conjunto de prácticas comunicativas.

### **2.3.2 Apuntes para el diseño de un espacio de confluencia**

Las prácticas de creación audiovisual participativa que confluyen en la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC) se suelen accionar desde la prealimentación (Kaplún, 1998) y el diálogo (Freire, 1969). Para su máximo aprovechamiento, estos dos conceptos no se postulan meramente como herramientas de intervención. Se entienden como prácticas en sí mismas. Erigen formas de ser, actuar y proponer desde múltiples nodos de las redes sociales de base. Esta concepción de la prealimentación y el diálogo abre paso a un poder activador y transformador de las personas y colectivos que participan en estas experiencias. No solo realizan una acción performativa sino que, detrás de ella, hay un compromiso, y de ahí surge un poder autónomo que conduce a la construcción de procesos políticos desde la base (Huergo, 2011).

La comunicación comunitaria (CC) transforma a los sujetos de manera que pasan del aislamiento, la pasividad y el silencio a ejercer una subjetividad activa (Rodríguez, 2010: 7). Esta actividad los encadena a sus pares, sus iguales, para conjuntamente expresarse y representarse a sí mismos, sin más intermediaciones que las propias. Transitan a elegir y a tomar decisiones. Así las prácticas comunicativas comunitarias devienen espacios de convivencialidad: se activan “en términos de ser” y no de tener<sup>22</sup> (Illich, 1985: 17).

---

<sup>22</sup> Concepto ligado a la productividad.



La multiplicidad de prácticas que se inscriben en este campo terminan convirtiéndose en un nido capaz de albergar y desarrollar procesos de educomunicación (EC), en el sentido que postula Huergo (2001, 2005 y 2011) en sus aproximaciones al concepto de *comunicación/educación*<sup>23</sup>. Tienen ese poder de modificar el mundo, el entorno, mediante la intención de los y las que participan en ellas; o sea, de las redes sociales de base que producen contenidos, protagonizan procesos, organizan difusiones, reciben retornos, etc. Pero también aprenden y promueven situaciones de aprendizaje significativo. A través de esta acción de comunicar comunitariamente consiguen articular relaciones y dirimir (o al menos enfocar) tensiones con el entorno inmediato pero también con la sociedad y el mundo.

Por su parte, las experiencias educomunicativas (sobre todo cuando están inscritas en la dinamización comunitaria) suelen incorporar elementos de comunicación comunitaria (CC), con mayor o menor fuerza. Por su ausencia o presencia, nos aportan pistas acerca de los vínculos entre este sector comunicativo y la atención a necesidades desde la acción educomunicativa. Las prácticas que integran postulados comunicativos de tipo comunitario suelen incluir tres características claves que Rodríguez (2010) utiliza para definir a los medios comunitarios: a) la palabra como ejercicio de poder y el relato como acción de transformación, b) la capacidad de escucha y c) la performatividad.

Estas características comunes y, en definitiva, esta confluencia desde la práctica entroncan con el concepto de sociedad convivencial que aporta Illich (1985). En esta sociedad, las personas acaban controlando la herramienta, entendida como aquella provisión de objetos y servicios según una adscripción sociopolítica y cultural determinada. “Cada uno de nosotros se define por la relación con los otros y con el ambiente, así como por la sólida estructura de las herramientas que utiliza” (Illich, 1985: 10).

El objetivo es recuperar la convivencialidad de algunos instrumentos a nuestro alcance, como dinámica de autonomía y creatividad; y al mismo tiempo reasumir el control sobre nosotras mismas. “En tanto que yo domine la herramienta, yo doy al mundo mi sentido; cuando la herramienta me domina, su estructura conforma e informa la representación que tengo de mí mismo. La herramienta convivencial es la que me deja la mayor latitud y el mayor poder para modificar el mundo en la medida de mi intención” (Illich, 1985: 17).

Dada la diversidad y complejidad de formas vitales que coexisten en el habitar el mundo, resultaría de una gran riqueza y utilidad la creación de herramientas convivenciales fundamentadas en una comunicación radicada en la base social. La confluencia entre la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC) en las prácticas de creación audiovisual participativa puede resultar un buen arranque. “La herramienta es convivencial en la medida en que cada uno puede utilizarla sin dificultad, tan frecuente o raramente como él lo desee, y para los fines que él mismo determine. El uso que cada cual haga de ella no invade la libertad del otro para hacer lo mismo” (Illich, 1985: 18).

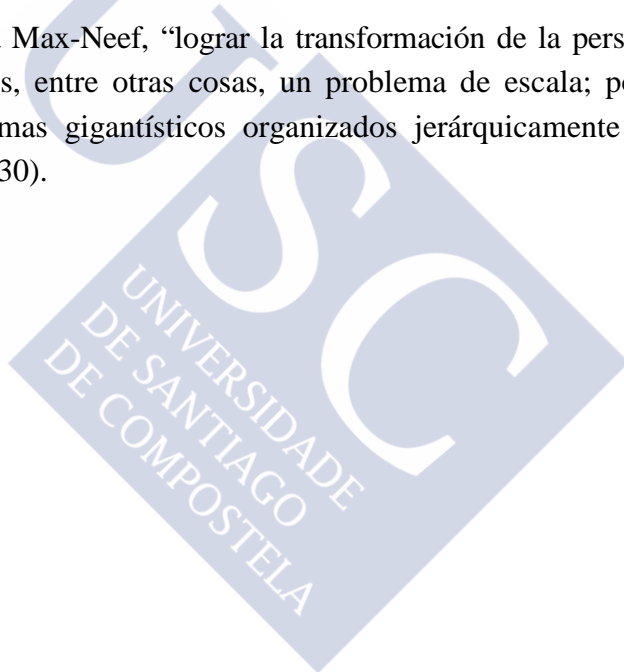
---

<sup>23</sup> Ver epígrafe 2.2.1 Sobre *educomunicación*.

Pero no se trata únicamente de crear los instrumentos. En la confluencia de estos dos campos, aparece un sinfín de oportunidades. Una promoción y difusión social de las prácticas de creación audiovisual participativa puede acompañarse de una inversión<sup>24</sup> de las políticas culturales, socioeducativas y comunicativas. Se abre una ocasión privilegiada para estructurar, paso a paso, otra organización política desde el rol fundamental que pueden jugar ahí la comunicación comunitaria (CC) y la educomunicación (EC).

Aprovechamos una reflexión de Jorge Huergo en relación a sus diez años de trabajo junto al movimiento de radios comunitarias y populares de Argentina (y también América Latina) para enfatizar el papel de este tipo de experiencias. “Desde nuestra perspectiva, estas iniciativas contribuyen a la democratización del campo de la palabra y al incremento y ampliación del espacio público comunicacional. Pero, a la vez, permiten visualizar la dimensión educativa de la comunicación comunitaria y popular, más allá de los programas de capacitación específicos, muchas veces capturados por una perspectiva didáctica y/o tecnística” (Huergo, 2011: 32).

En definitiva y siguiendo a Max-Neef, “lograr la transformación de la persona-objeto en persona-sujeto del desarrollo es, entre otras cosas, un problema de escala; porque no hay protagonismo posible en sistemas gigantísticos organizados jerárquicamente desde arriba hacia abajo” (Max-Neef, 1998: 30).



---

<sup>24</sup> En el sentido de transformación.

### 3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Esta tesis investiga las prácticas de creación audiovisual participativa. En ellas se dirimen identidades, sentimientos de pertenencia, vinculaciones con el territorio y sus gentes, empatías y emociones compartidas, relaciones intergeneracionales, exploraciones en la memoria reciente, etc. Con este estudio, tratamos de indagar en qué casos educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) actúan como satisfactor/es sinérgico/s (Max-Neef, 1998) para atender necesidades socioeducativas, cómo y cuándo integran el diálogo (Freire, 1969) y la prealimentación (Kaplún, 1998) en cada uno de sus procesos, y qué manifestaciones de convivencialidad (Illich, 1985) surgen gracias a estas prácticas.

Consideramos que nuestros hallazgos afianzarán la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC). Nos conducirán a conocer en qué ocasiones ya se complementan de por sí y en cuáles es necesario organizar esa complementariedad. Nos ayudarán a comprender qué elementos de diálogo trabaja cada una y cuándo lo hace. Nos permitirán profundizar en el sentido y las trampas de la prealimentación. Y nos descubrirán ejemplos de convivencialidad originados por y desde la *comunicación*<sup>25</sup>.

Las prácticas de creación audiovisual participativa constituyen un prolífico terreno de experimentación para profundizar en esta línea. Representan una oportunidad para que las personas y colectivos se comuniquen en comunidad, más allá de ancorarse en aquello que los separa y su heterogeneidad. En ese comunicarse, se traban relaciones entre iguales (aunque se vean *diferentes*), aparecen situaciones de redes de aprendizaje, emergen servicios que no necesitan el mercado, se activan procesos de participación política, se descubren conflictos y se visualizan tensiones, se comprende la otredad, etc.

Como consecuencia, en este tipo de experiencias, las personas y los grupos sociales se divisan y se escuchan en su entorno, en su intersubjetividad. Se imaginan y se reidentifican desde lo que comparten y lo que les separa. El valor de cada imagen y cada voz es crucial, porque en ellas se sostiene la interacción social, se establecen nuevas y viejas relaciones y se articula la acción en común.

Todo ello se produce desde dinámicas de acción que incorporan dos polos de actuación: el educativo y el comunicativo pero huyendo de los didactismos y la unidireccionalidad. Se aparca el monólogo. No hay un grupúsculo de personas que detenta el conocimiento, sino que los saberes son compartidos y las habilidades compatibles, con la intervención o no de

---

<sup>25</sup> En este caso adoptaríamos una acepción estricta de este término, o sea, nos referimos al campo que se construye a partir de los usos comunicativos de una sociedad cualquiera de forma autónoma y autoafirmante, protagónica podría decirse también.

facilitadores/as de procesos. El discernimiento se genera en esa labor de compartir visiones y puntos de vista desde diversos grupos comunitarios.

El potencial es enorme. Estamos convencidos de que, a medio y largo plazo, esta línea de investigación ayudará a estructurar un espacio comunicativo genuino, que esté fundamentado en dinámicas y experiencias protagonizadas y gestionadas por las redes sociales de base. La actividad de esta plataforma de intervención proponemos definirla como:

**audiovisual + habilidad → audiovisuabilidad**

En ese largo recorrido se encuentra esta tesis, tratando de completar una primera etapa de desarrollo que se inició con el trabajo de investigación anterior<sup>26</sup> (Mayugo, 2011b). Ahí constatamos la adecuación de los proyectos de creación audiovisual participativa para satisfacer nuevas necesidades socioeducativas en los barrios y ciudades, y también comprobamos que existe un terreno de acción compartida entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC).

En segundo término, refutamos la premisa sobre la urgencia, en el espacio local, de unas políticas públicas para interconectar experiencias, intercambiar saberes y construir redes a partir de lo ya existente. Lo sustituimos por la conveniencia de estructurar un marco de trabajo común entre las dos disciplinas que erija un posicionamiento comunicativo propio por parte de la sociedad. En definitiva, una autoafirmación.

Es el momento de concretar y comprobar las nuevas intuiciones que nos han conducido hasta aquí. Con este propósito, en esta etapa de estudio que sigue a la preliminar, planteamos un doble objetivo general y cuatro objetivos específicos para luego apuntar las dos hipótesis que articulan esta tesis:

**DOBLE OBJETIVO GENERAL**

- 1) Comprobar si hay una serie de indicadores que constituyen un itinerario validable para fortalecer la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC). Como indicadores, se proponen: satisfacción sinérgica de necesidades (Max-Neef, 1998), diálogo (Freire, 1969), prealimentación (Kaplún, 1998) y convivencialidad (Illich, 1985), presentes y decisivos en las prácticas de creación audiovisual participativa.
- 2) A partir de la sistematización de estas prácticas, buscar fórmulas para sostener una mayor complementariedad e interdependencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC), y luego organizar los fundamentos de un modelo de autoevaluación común que, a su vez, sea aplicable a una gran variedad de procesos de producción audiovisual participativa.

---

<sup>26</sup> Mayugo, C. (2011b). *Comunicación comunitaria y Educación en Comunicación: un estudio de casos para atender nuevas necesidades socioeducativas en el espacio local* (Tesina no publicada). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Observar qué elementos de las prácticas de creación audiovisual participativa son indicativos de la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC).
- 2) Analizar si, en estas prácticas de creación audiovisual participativa, educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) actuando como satisfactores sinérgicos, la prealimentación y el diálogo como prácticas y la convivencialidad como finalidad contribuyen a enunciar ambas disciplinas como campo estratégico.
- 3) Estipular cómo articular, sostener y consolidar una mayor complementariedad e interdependencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) que nos lleve a la creación de un modelo de autoevaluación común.
- 4) Apuntar si algún tipo de sistematización de las prácticas de creación audiovisual participativa sirve para establecer ese modelo de autoevaluación común que, a su vez, sea aplicable a una gran variedad de procesos de producción audiovisual participativa.

Los objetivos presentados como motor de este trabajo de investigación aportan todas las cuestiones claves para proponer dos hipótesis. La primera fija la acción principal, mientras que la segunda expone una acción subsidiaria:

### PRIMERA HIPÓTESIS (acción principal)

Educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) actuando como satisfactores sinérgicos, la prealimentación y el diálogo como prácticas y la convivencialidad como finalidad constituyen relaciones de conceptos que permiten articular la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) como campo estratégico de prácticas, saberes y metodologías.

### SEGUNDA HIPÓTESIS (acción subsidiaria)

Una sistematización de las prácticas de comunicación audiovisual participativa posibilita modular, sostener y consolidar una mayor complementariedad e interdependencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) y, a partir de ahí, plantear un modelo de autoevaluación común que, a su vez, retroalimente a este tipo de prácticas.

En este momento, conviene definir cuáles son las variables independientes y las variables dependientes que residen en las dos hipótesis planteadas:

### PRIMERA HIPÓTESIS (acción principal)

Cuenta con tres variables independientes:

- “educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) actuando como satisfactores sinérgicos”
- “la prealimentación y el diálogo como prácticas”
- “la convivencialidad como finalidad”

La variable dependiente es: “permiten articular la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) como campo estratégico de prácticas, saberes y metodologías”.

Aparecen también una serie de variables intervinientes: cómo se cuidan los procesos de creación audiovisual participativa, qué importancia social adquieren sus resultados, el nivel de satisfacción de los y las participantes que van a ser tomadas en cuenta.

#### SEGUNDA HIPÓTESIS (acción subsidiaria)

Al inicio apunta una variable independiente: “una sistematización de las prácticas de comunicación audiovisual participativa”

Contiene una doble variable dependiente: “modular, sostener y consolidar una mayor complementariedad e interdependencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC)” y “plantear un modelo de autoevaluación común”

Y se cierra con otra variable independiente que sería de tipo interviniente: “retroalimentar a este tipo de prácticas”.

Los pasos a seguir para validar o refutar las dos hipótesis planteadas en esta tesis y luego dar continuidad a la línea de investigación iniciada son:

- 1) Conocer en qué casos la comunicación comunitaria (CC) y la educomunicación (EC) actúan como satisfactores sinérgicos (Max-Neef, 1998) en la realización de las necesidades socioeducativas, comunicativas y culturales de la comunidad.
- 2) Reconocer y visibilizar dinámicas que favorecen la prealimentación (Kaplún, 1998) y el diálogo (Freire, 1969) como práctica (no solo como método de intervención) en la creación audiovisual participativa.
- 3) Evaluar cuáles son las manifestaciones de convivencialidad (Illich, 1985) que logran las prácticas de comunicación audiovisual participativa.
- 4) Averiguar por qué estos indicadores son determinantes en el establecimiento de una confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC), a partir de los procesos de creación audiovisual participativa que ambos campos impulsan.
- 5) Proponer una sistematización de prácticas de comunicación audiovisual participativa que contribuya a articular, sostener y consolidar una mayor complementariedad e interdependencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC).
- 6) Partir de la identificación y análisis de la multiplicidad de prácticas de comunicación audiovisual participativa que se originan entre la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC) para elaborar un modelo de autoevaluación común.
- 7) Establecer las bases para la elaboración de un modelo de autoevaluación común que se sitúe en la confluencia de los campos de educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) y retroalimente a los propios procesos de producción audiovisual que las caracterizan.



Con el objetivo de elaborar ese modelo de autoevaluación común a medio plazo, en primer lugar es clave identificar, analizar y relacionar entre sí las prácticas de comunicación audiovisual participativa que se originan entre los campos de la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC). En un segundo momento, se establecerían comparaciones con otras experiencias educomunicativas y comunicativas de base.

Las prácticas de comunicación audiovisual participativa se sitúan al inicio de esta tesis pero también se encuentran en el punto de llegada. De todas las estudiadas, tratamos de extraer constantes pero también singularidades, aportaciones sobre actuaciones posibles y deseables, ideas de mejora, debilidades que superar, fortalezas que promover, oportunidades a resaltar y amenazas a superar. Pero al otro lado están todas las demás prácticas: las que emergen aquí y allá, unas veces consiguen interaccionar y otras no. Desde esa simbiosis entre el análisis y la observación, pensamos que, a largo plazo, se podrán estructurar tácticas y políticas (acciones estratégicas) protagonizadas por las redes sociales de base.

En ese esbozar un modelo de autoevaluación común para la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC), está contribuir a estructurar un espacio teórico-práctico pero también político entre ambas disciplinas. Entonces, una cuestión crucial es apuntar qué cambio agencial debe producirse para realzar las acciones comunicativas de y en la comunidad. Con ello, apelamos a la comunicación como práctica y saber del común, y concebimos las iniciativas de producción audiovisual participativa como lugares de encuentro.

En resumen, a medio plazo, buscamos concretar qué interconexiones de experiencias, intercambio de saberes y trabajo en red pueden llevarse a cabo con el estudio de las prácticas. A largo plazo, con esta línea de investigación, buscamos dilucidar cómo estas iniciativas de creación audiovisual participativa pueden estructurar ese espacio comunicativo de y para las redes sociales de base.





## 4. METODOLOGÍA

El método de investigación de esta tesis se basa en una variante de la investigación acción participativa (IAP) a la que hemos denominado **investigación acción participante** (IAp). Incluimos la participación en la labor investigadora como una constante deliberada, nunca es incidental. La adoptamos desde una toma de responsabilidad en la que el modo de conocer surge del modo de ser (Jacorzynsky, 2004). En todo momento, nuestro trabajo se desarrolla en una posición estrechamente involucrada con el objeto de estudio y los cinco casos analizados, optando por una forma de acceso a la información claramente interna (Guber, 2001). A partir de ese punto de vista, construimos la mirada observadora. Nunca en el sentido inverso.

Adoptamos un planteamiento hermenéutico que nos abre la puerta a: articular aportaciones teóricas distintas, entrelazar miradas y voces, aplicar indicadores, reconocer la complejidad de los procesos y sistematizar prácticas desde la diversidad. Nos decantamos por una perspectiva investigadora situada en la **participación observante**, tratando de trascender la observación participante. Aunque sea un posicionamiento poco ortodoxo, coincide con el de la doctoranda. Desde dentro, conseguimos un acercamiento al ámbito de estudio basado en la reflexión y el análisis, pero beneficiándonos también de las particularidades de una mirada implicada. “Las herramientas son la experiencia directa, los órganos sensoriales y la afectividad que, lejos de empañar, acercan al objeto de estudio” (Guber, 2001: 60).

Atendiendo la complejidad de las ciencias sociales, nos hemos preocupado por acogernos a una metodología de investigación que se adaptara, de un lado, a la transdisciplinariedad de nuestra mirada y, de otro, a tomar las prácticas como nodo de comprensión e interrogación al campo. Partimos de que no hay hechos que estudiar sino construcciones e interpretaciones de las experiencias de creación audiovisual participativa, la educomunicación y la comunicación comunitaria. Basándonos en este principio, escogemos investigar desde la implicación y la participación observante, con la idea de sentir, conocer desde dentro y revisar para fortalecer.

Comprendemos el rol científico como el de la participante que observa sin ahuyentar su condición previa de hacedora del campo y coordinadora de las prácticas estudiadas. De este modo, la investigadora no sólo tiene acceso a acciones significativas sino que las vive y siente como impulsora y facilitadora de procesos y productos. Se acompaña de la observación para conocer y entender lo que de otra forma le pasaría desapercibido. Esta perspectiva no la esconde pero tampoco la pone en primer plano ante el resto de actores que protagonizan las prácticas (colectivos sociales y comunidad, de un lado, y equipos de facilitación, de otro). La actividad de IAp suele realizarse durante la revisión de cada experiencia, combinándola con reflexiones acerca del campo. Pero también abarca las fases de implementación y planificación de otras.

La tradición de la IAP engloba “ciencia con conocimiento popular, reflexión y acción, educación y transformación, etcétera” (Alcocer, 1998: 437). Su objetivo principal no es hacer teoría sino conocer realidades contextualizadas para cambiarlas. “La investigación acción participativa es muy adecuada en los procesos de autoafirmación de los grupos y educación popular permanente hacia un mayor poder (o control) colectivo sobre los recursos y el gobierno de los mismos” (Alcocer, 1998: 437). El concepto de investigación acción (IA) fue acuñado en 1944 por Kurt Lewin como dinámica social y reflexiva en la que no hay mayor diferenciación entre práctica y proceso de investigación. Pero la IAP además “sirve directamente a los intereses del universo que se estudia” (Alcocer, 1998: 438). Posibilita la elaboración de teorías propias con la idea de devenir sujetos políticos sin intermediaciones alienas. “Sujetos que reivindican, de manera consciente y organizada, una presencia activa y de significación real en la sociedad a que pertenecen” (Gajardo, 1983: 49-50).

En la IAP, se diluye toda separación entre quien observa y los sujetos observados porque la omnipresencia de la actividad participante provoca que se entremezclen con la observación a lo largo de todo el proceso. La relación implicada con lo investigado no es circunstancial sino central y envolvente. En el decurso de las prácticas, o bien al finalizar o ser concebidas, y en cada acción educomunicativa y/o de comunicación comunitaria se suceden reflexión y acción para generar nuevos saberes, revisar y conocer el campo en mayor profundidad.

#### 4.1 Diseño metodológico

La **educomunicación** (EC) y la **comunicación comunitaria** (CC) integran el objeto de estudio de esta tesis doctoral. A partir de ellos, desgranamos una serie de conceptos interrelacionados: prácticas de creación audiovisual participativa, los cuatro indicadores (satisfactores sinérgicos, prealimentación, diálogo y convivencialidad), redes sociales de base, espacio local, necesidades socioeducativas y comunicativas, y audiovisuabilidad.

El acercamiento a ambos campos es, de un lado, epistemológico y, del otro, desde las prácticas de creación audiovisual participativa. Estas constituyen un elemento común y compartido entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) que nos posibilita dar cuenta de sus ejes de confluencia, con variedad de complementariedades e interdependencias.

El trabajo de investigación se fundamenta en un **marco teórico** y un **estudio de campo**. El primero está compuesto por una breve inmersión en los antecedentes sobre el tema, un marco referencial (autores y publicaciones más destacables), un marco conceptual que incluye un glosario de conceptos y un estado de la cuestión. Por su parte, el segundo está formado por las cinco experiencias del estudio de casos y diez experiencias más de contraste. A partir de estos dos ejes, se propone una **triangulación**. En ella, se ponen en relación las averiguaciones del marco referencial y conceptual con las interpretaciones surgidas en el estudio de campo y también con las distintas aportaciones del estado de la cuestión.

El punto de partida para elaborar el marco teórico se encuentra en los resultados de la triangulación teórica entre los tres elementos del objeto de estudio del anterior trabajo<sup>27</sup>: *nuevas necesidades socioeducativas*, *comunicación comunitaria* (CC) y *educomunicación*<sup>28</sup> (EC), y en las conclusiones obtenidas en 2011. Pero se complementa con la labor llevada a cabo en el marco de la red de investigación REAL\_CODE<sup>29</sup> entre 2011 y 2015. Esta red está coordinada por el grupo CIDACOM (*Cidadanía e Comunicación*) de la USC, en el cual se inscribe esta tesis.

El segundo ámbito de prospección que incluye la tesis es el análisis y la comparación de las cinco prácticas que conforman el estudio de múltiples casos<sup>30</sup>, para proponer una posible sistematización de las mismas suficientemente flexible. Sus resultados pasan luego a relacionarse con diez experiencias de contraste. El acercamiento que se realiza a unas y otras es eminentemente cualitativo. El conjunto de prácticas de creación audiovisual participativa ha sido seleccionado porque todas trabajan, de algún modo, en la intersección entre comunicación comunitaria (CC) y educomunicación (EC). Por tanto, proponen activamente un marco de confluencia entre ambos campos. Algunas de ellas incluyen incluso preceptos de la *mediación cultural*<sup>31</sup>.

El procedimiento de selección ha venido determinado por dos intereses confluyentes: de un lado, disponer de relatos suficientemente amplios y precisos contados por las entidades y/o personas promotoras de cada experiencia y, del otro, comprender procesos y productos como un todo. En el estudio de casos, la inquietud por revisar las iniciativas de *Teleduca. Educació i Comunicació*, y el método de la IAp y la participación observante (Guber, 2001; Jacorzynsky, 2004) nos llevaban a tomar en cuenta prácticas en las que la investigadora estuviera inmersa. Para elegir los cinco casos, se optó por la mayor diversidad territorial y social posible, y por cubrir un arco temporal que integrara propuestas anteriores y posteriores a la investigación de 2011. En contrapeso, las experiencias de contraste se seleccionaron para realizar una breve incursión comparativa en distintos países latinoamericanos y alguno europeo.

Una vez más, centramos la mirada en el terreno audiovisual porque es en el que percibimos una mayor interacción entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC), ya sea desde el punto de vista teórico como práctico. De un lado, la creciente tendencia del campo educativo de abocarse hacia la creación ha coincidido con el boom de la expresión

---

<sup>27</sup> Mayugo, C. (2011b). *Comunicación comunitaria y Educación en Comunicación: un estudio de casos para atender nuevas necesidades socioeducativas en el espacio local* (Tesina no publicada). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

<sup>28</sup> Allí definida prioritariamente como *Educación en Comunicación*.

<sup>29</sup> Red Europa-América Latina de Comunicación y Desarrollo: <http://www.real-code.org/>.

<sup>30</sup> En este tipo de estudio de casos, se usan varios casos a la vez para estudiar y describir una realidad (Yin, 2003).

<sup>31</sup> Tomamos prestada la definición de *mediación cultural* de la web de Tabakalera: “Entiende la mediación como una fuente de investigación y producción de saberes, por ello desarrolla programas que parten de la colaboración con distintas realidades. Se inserta en las sinergias, ritmos y conocimientos de cada situación, pensando en metodologías de trabajo en red y de producción de saberes colectivos” (<http://www.tabakalera.eu/es/mediacion-cultural>).

audiovisual (Luna, 2010; Mayugo, 2015; Soares, 2009). En su vertiente más comunitaria y menos alfabetizadora, ha bebido de muchas dinámicas que venían llevándose a cabo en el terreno de los medios comunitarios. Por otro, las experiencias de comunicación comunitaria también han adoptado formas de hacer cada vez más socioeducativas, con la idea de llegar más y mejor a su comunidad. Los talleres y cursos de creación audiovisual han permitido ampliar su base social. En los últimos años se está produciendo, sin duda, un surgimiento de prácticas comunicativas basadas en la producción audiovisual participativa.

Asimismo, los aportes teóricos de ambos campos tienden a encontrar fuentes comunes, sobre todo voces procedentes del pensamiento latinoamericano (Freire, 1969; Kaplún, 1998; Beltrán, 2005; Huergo, 2005; Rodríguez, 2010, por citar algunos autores y autoras). Pero no solo eso, comparten también conceptos, análisis y reflexiones sobre el rol de la comunicación en el mundo actual, y se plantean cómo conseguir un mejor aprovechamiento y un mayor protagonismo por parte de la base social.

Por lo que respecta a su delimitación territorial, cabe destacar que las cinco experiencias del estudio de casos se circunscriben en Catalunya<sup>32</sup> y todas son de *Teleduca. Educació i Comunicació*<sup>33</sup>. De la decena de contraste, tres son originarias de países europeos (España, Italia y Reino Unido) y siete de latinoamericanos (Argentina, Colombia, Chile, El Salvador, Ecuador, Honduras y Uruguay). El eje temporal es de 20 años (1994-2015) porque la selección de contraste incluye tres prácticas de larga duración. Además, la gran mayoría de las iniciativas estudiadas aún se están llevando a cabo en la actualidad. Las más episódicas (tres del estudio de casos), han tenido lugar en los últimos cinco años.

La focalización en Catalunya del estudio de casos es debida a que se trata de la realidad que mejor conoce la investigadora y también la que le queda más cercana. Además, en los últimos años, como en otras comunidades autónomas, se está trastocando el *statu quo* político heredado de la etapa de transición. Emergen nuevos partidos y se refundan algunos de los tradicionales, en el marco de un cuestionamiento de la pertenencia al Estado español. Al mismo tiempo, en la sociedad catalana, toma preeminencia una organización social y económica casi paralela, más basada en la cooperación y la proximidad. No en vano es un territorio repleto de procesos participativos, donde vuelven a proliferar iniciativas protagonizadas por las redes sociales de base.

Este contexto alimenta la tesis y, en particular, la toma en consideración de los campos de la comunicación comunitaria (CC) y la educomunicación (EC) y sus intersecciones. Pero los cambios en los ámbitos de representación y participación política trascienden la realidad catalana, tal como pusieron de manifiesto los resultados de las últimas elecciones municipales (mayo de 2015). Se producen cuestionamientos protagonizados por redes sociales de base en

---

<sup>32</sup> Específicamente en Barcelona ciudad y poblaciones concretas de las comarcas de: Alt Penedès, Maresme, Vallès Occidental y Vallès Oriental.

<sup>33</sup> La adopción de una perspectiva investigadora de participación observante (Guber, 2001; Jacorzynsky, 2004) y el enfoque de la investigación acción participante (IAP) fueron decisivas en este sentido.

otras comunidades autónomas. Emergen acciones transversales que tocan a muchas áreas, también la socioeducativa, comunicativa y cultural. La investigación se hace eco de ello, y pretende generar un polo más de acción y reflexión.

La apertura de campo hacia algunos países de Europa y América Latina se debe a la percepción y el convencimiento de que las prácticas comunicativas son mucho más similares que los contextos en los que se desarrollan. A medio plazo y siguiendo con esta línea de investigación, consideramos que este tipo de aproximación nos permitirá postular un **modelo de autoevaluación común** que luego pueda ser aplicable a la mayor diversidad de entornos posible, sin menoscabar la multiplicidad de situaciones, culturas y necesidades que las originan.

Esta gran variedad de formas y modos, más allá de buscar nexos comunes o reducir las prácticas a un mínimo denominador común, nos habla de las complejidades en que se expresan la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC). Nos interesa apuntar a la singularidad de las políticas que residen en estos dos campos. Para ello, usamos herramientas como: puesta en marcha, desarrollo y evaluación de las prácticas, fichas descriptivo-interpretativas de los casos, tablas descriptivas, matriz de marco lógico, fichas y tablas de análisis, relatos de interpretación de resultados y las aportaciones de un panel de expertas que nos sirve para ampliar el diálogo e incorporar distintas voces.

Estos instrumentos nos proporcionan pistas sobre la autogestión de las dinámicas de creación audiovisual participativa y las condiciones reales de organización y realización de cada proyecto. Nos presentan aquellas políticas de lo intangible que se producen en las prácticas comunicativas protagonizadas por las redes sociales de base. Gracias a ellos, enfatizamos los conocimientos situados y relacionales, los aprendizajes individuales y colectivos que se dan sobre el terreno, y las tensiones, complejidades y retos que surgen en el hacer y proponer. Huimos del concepto de buenas prácticas. Aportamos datos desde las descripciones complejas que incluyen pros y contras, que nos ayudan a comprender las políticas subyacentes en los proyectos (en lugar de aquellas que los formulan). Nos centramos en los actores en juego, los elementos de trabajo que tienen lugar entre ellos y las relaciones que entretejen.

Al igual que en 2011, este trabajo de investigación vuelve a trenzar las aportaciones de la experimentación práctica sobre el terreno con las que surgen del marco teórico y la triangulación. Además, se alimenta de una mirada interdisciplinaria y una construcción colectiva del conocimiento que empezó en *Teleduca. Educació i Comunicació*, y luego ha tenido su continuidad en el grupo de investigación CIDACOM y la red REAL\_CODE. El componente socioeducativo ha alimentado el comunicativo y viceversa.

En la base de este estudio, se encuentra también la labor de seguimiento de las evoluciones y propuestas que, en los últimos veinte años, la doctoranda ha desarrollado, sobre todo desde las prácticas, de la comunicación comunitaria (CC) y la educomunicación (EC). Esta labor no se ha inscrito solo en Catalunya, abarca otros puntos del Estado español (Galiza,



Andalucía y Madrid, por ejemplo) y un abanico de países de Europa y América Latina. Se trata una línea de trabajo que reside en la base de la co-coordinación del libro *Comunidad y comunicación. Prácticas comunicativas y medios comunitarios en Europa y América Latina* (2012)<sup>34</sup> y otra nueva publicación que va a ver la luz en 2016.

Más allá de su experiencia profesional primero en los medios comunitarios y luego en la educomunicación (desde 1997), en el trabajo de la investigadora destaca todo el bagaje que le ha aportado su implicación directa en los movimientos sociales. Durante muchos años, ha estado estrechamente involucrada con los dos objetos de estudio de esta tesis. Ello le ha permitido contrarrestar, una vez más, la reflexión teórica y el análisis bibliográfico con el conocimiento *in situ* y la experiencia vivencial de las prácticas. En definitiva, un plus que hemos tratado de añadir a este diseño metodológico.

En su conjunto, con esta investigación esperamos aportar datos contrastables y resultados de verificación, así como realizar un nuevo acercamiento teórico-práctico a los campos de la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC). A medio plazo, nuestra intención es proponer los fundamentos de ese **modelo de autoevaluación común** que fomente las prácticas participativas de comunicación audiovisual desde una mayor confluencia de ambas disciplinas. Pensamos que, con el tiempo, este marco de acción compartido podrá contribuir a la estructuración de un **espacio comunicativo** que pertenezca de raíz a las redes sociales de base y trabaje la **audiovisuabilidad** (audiovisual+habilidad).

La línea de investigación que ya abrimos en 2011 pretende crear las bases para construir una panóptica de relatos colectivos e implicados. El objetivo es que los y las participantes de los proyectos se confundan con los facilitadores e investigadores para redimensionar el valor del hacer colaborativo y de las tensiones que se originan en las prácticas de creación audiovisual participativa. Así terminan por generarse narraciones más complejas y heterogéneas sobre los procesos que las edifican.

Se trata de que las experiencias, capacidades y conocimientos (individuales y colectivos) que comparten los distintos agentes protagonistas de estas prácticas se sitúen en primer plano. No los relegamos a una posición meramente práctica, sino que también rescatamos su intelectualidad. Consideramos que ejercen una política de trabajo, en el sentido que, por ejemplo, el feminismo (Federici, 2010) ha defendido continuamente para recuperar otros saberes y otras escrituras. Al destacar estas voces y sus formas de hacer, será posible construir relatos complejos de los escenarios, bien sean compartidos y comunes, bien separados y dispares. Reconociendo complejidades y tensiones situadas, esperamos generar nuevos procesos de aprendizaje desde el hacer y el pensar sobre lo que se hace. Tratamos de visibilizar lo hasta ahora invisible por hallarse en continua construcción y las políticas de intangibles que, con ello, se generan de forma permanente.

---

<sup>34</sup> Martínez, M., Mayugo C. y Tamarit A. (coord.) (2012). *Comunidad y comunicación. Prácticas comunicativas y medios comunitarios en Europa y América Latina*. Madrid: Fragua.



## 4.2 Proceso de investigación e instrumentos de análisis

Basándonos en una **participación observante** (Guber, 2001; Jacorzynsky, 2004), hemos diseñado un proceso metodológico de **investigación acción participante** (IAP) en el que se entrelazan la labor académica y profesional de la doctoranda. Ahí mostramos el esquema de trabajo que hemos seguido y, por tanto, la concreción de las fases de la IAP:

- Acción profesional desde una participación observante (momento 1: diagnóstico)
- Elaboración de un posicionamiento investigador y diseño de los instrumentos de participación observante (momento 2: planificación)
- Ejercicio de una investigación acción participante y comprometida (momento 3: observación y acción de forma entrelazada)
- Articulación de las intersecciones entre el marco teórico y el estudio de campo (momento 4: reflexión)
- Transformación de la acción profesional participativa a partir de la reflexión (momento 5: reflexivización y replanificación)

En cada momento de esta secuencia se produce ya el cruce entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC). Concebimos una y otra de manera interrelacionada y complementaria. El dispositivo común que reside en ambas son las prácticas de creación audiovisual participativa. Tomamos estas prácticas como punto de partida pero también como punto de llegada, porque hemos tratado de modular un proceso de ida y vuelta, circular. Nuestra mirada a los dos campos del objeto de estudio correlacional de esta tesis es totalmente aplicada. Está interpretada desde la observación, reflexión y estudio de las experiencias de creación audiovisual participativa. De hecho, es en esas prácticas donde encontramos las respuestas a la confluencia.

En el proceso de acotación del trabajo de investigación, optamos por delimitar el tema de forma preliminar. Hemos dedicado un epígrafe a definir nuestro acercamiento a la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC)<sup>35</sup>. Desde un inicio, también decidimos exponer de forma clara los hallazgos del trabajo de investigación de 2011<sup>36</sup>, para así poder ir más allá. En los resultados y las conclusiones de la tesina, nos aparecían los cuatro indicadores claves para el análisis interpretativo de las prácticas de creación audiovisual participativa: satisfacción sinérgica de necesidades (Max-Neef, 1998), diálogo (Freire, 1969), prealimentación (Kaplún, 1998) y convivencialidad (Illich, 1985). Al conectarlos con el objeto de estudio<sup>37</sup>, estos indicadores enseguida se perfilan como componentes de la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC), tal como son concebidas en esta tesis.

---

<sup>35</sup> Epígrafe 2.2 Delimitación del tema de este informe de tesis.

<sup>36</sup> Mayugo, C. (2011b). *Comunicación comunitaria y Educación en Comunicación: un estudio de casos para atender nuevas necesidades socioeducativas en el espacio local* (Tesina no publicada). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

<sup>37</sup> La confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC).

Una vez realizada la acotación del problema a estudiar, la investigación empieza a tomar su forma definitiva. Esta se concreta en la formulación de un doble objetivo general, cuatro objetivos específicos y dos hipótesis (una como acción principal y la otra como subsidiaria). Hemos determinado las variables dependientes e independientes contenidas en las dos hipótesis, con la idea de exponer con claridad nuestro proceso de estudio. Asimismo, hemos señalado algunas de las variables intervinientes que consideramos claves en cada una de las hipótesis. El propósito de la investigación es también desgranar otras variables intervinientes que inciden en cada variable dependiente.

Para la comprobación de las hipótesis y el cumplimiento de los objetivos planteados, se establecen tres fases de investigación estrechamente entrelazadas:

- Elaboración de un marco teórico que se compone de cuatro apartados (antecedentes, marco referencial, marco conceptual y estado de la cuestión), cotejados por el tamiz de un panel de expertas de Catalunya, Extremadura, Galicia y Madrid con perfiles profesionales complementarios y relacionados con la educomunicación (EC) y/o la comunicación comunitaria (CC).
- Realización de un trabajo de campo fundamentado en cinco prácticas de creación audiovisual participativa que se conforman como estudio de múltiples casos. Descripción comparativa, análisis e interpretación de los resultados del grupo de experiencias estudiadas. Algunas deducciones se confrontan con las aportaciones de las diez experiencias de contraste localizadas en diferentes países europeos y latinoamericanos.
- Ejercicio de triangulación entre los resultados del estudio de campo, el marco referencial y conceptual, y el estado de la cuestión.

Estas tres fases nos conducen a elaborar las conclusiones de esta tesis, ya sea validando o refutando (completa o parcialmente) sus dos hipótesis de partida. Luego, para corroborar su utilidad social, planteamos un proyecto de investigación futuro. Si la segunda hipótesis consigue ser comprobada, este se centraría en la elaboración de un modelo de autoevaluación común para las prácticas de creación audiovisual participativas originadas en la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC).

En la etapa previa de configuración de este trabajo de investigación, abordamos la tarea de documentación. Nos sirvió para enfocar nuestra mirada, delimitar el problema, y definir el elenco de autores y autoras que nos aportaran nuevos puntos de vista sobre la temática. Así es como la lectura se fue centrando en textos de investigadores/as que trabajan en uno de los campos incluidos en el objeto de estudio, pero cuyo punto de vista es hermenéutico e incluso, en cierta medida, interdisciplinar. Esta búsqueda conllevaba una selección de contribuciones significativas *a priori*. En lugar de abarcar un espectro amplio de autores/as (como se hizo en la tesina), preferimos focalizar en la exploración del encuentro transdisciplinario.

La fase de documentación nos llevó a textos latinoamericanos en su gran mayoría, pero también del Estado español y algún otro país europeo (Francia, Italia y Reino Unido), además

de EEUU y Canadá. Así se sucedieron lecturas, consulta de espacios web y documentos y una serie de reflexiones con la finalidad de:

- Afinar en la definición del espacio de la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC), y en una concepción más precisa de cada uno de estos campos.
- Profundizar en los conceptos de prácticas de creación audiovisual participativa y redes sociales de base, así como en los cuatro principales indicadores de la tesis: satisfacción sinérgica de necesidades (Max-Neef, 1998), diálogo (Freire, 1969), prealimentación (Kaplún, 1998) y convivencialidad (Illich, 1985).
- Verificar qué relaciones de conceptos posibilitan articular la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) como campo estratégico de prácticas, saberes y metodologías.
- Apuntar posibles líneas para la sistematización de las prácticas de comunicación audiovisual participativa.
- Comprender los porqués de tratar de modular, sostener y consolidar una mayor complementariedad e interdependencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC).
- Pensar los fundamentos claves de un modelo de autoevaluación común que sirva para retroalimentar las prácticas de comunicación audiovisual participativa.

Estos ejes nos han ayudado a formular las preguntas que debían contribuir a plantear la investigación y orientar el trabajo de campo. La información recopilada, seleccionada y reorganizada, así como las constataciones que han ido surgiendo han sido determinantes para estructurar nuestro enfoque, elaborar una mirada propia al objeto de estudio y dar forma definitiva a todo el corpus teórico.

Nos hemos centrado en una obra concreta (o una pequeña selección de textos) de una serie de autores y autoras: Beltrán; Berardi, Jacquemet y Vitali; Chaparro; Covi, López y López; Cury; Dabas; Da Porta; De Certeau; Deleuze y Guattari; Dewey; Downing; Esposito; Esteva; Freinet; Freire; Heller; Huergo; Illich; Kaplún; Lewis; Luna; Martínez; Max-Neef; Rodríguez; Soares; Tomàs; y Vinelli. Ellos y ellas nos han conducido a tres tipos de documentos (libros, capítulos de publicaciones y artículos en revistas científicas) que tratamos indistintamente porque toman peso en su conjunto. En cuanto a los aportes de estos/as investigadores/as y pensadores/as, destacamos los de: Da Porta; De Certeau. Esposito; Esteva; Freinet; Freire; Heller; Huergo; Illich; Kaplún; Martínez; Max-Neef; Rodríguez y Tomàs.

De cada lectura, se han extraído citas, concepciones y nuevas reflexiones que se han organizado en forma de matrices de contenidos para cada uno de los textos explorados. Todo ello confluye en la configuración de un marco referencial y un marco conceptual muy dirigidos a comprender nuestro centro de interés: la confluencia entre educomunicación (EC)

y comunicación comunitaria (CC). Se han acompañado de un apartado de antecedentes, otro de estado de la cuestión y el resultado del panel de expertas.

En la definición del trabajo de campo, hemos optado por plantear un estudio de múltiples casos formado por cinco experiencias de creación audiovisual participativa como elemento central. Hemos elegido el modelo de estudio de múltiples casos porque nos posibilita reforzar su validez interna y, además, realizar una superposición comparativa entre las cinco prácticas investigadas, con la finalidad de verificar los resultados y clarificar los elementos determinantes en cada una de ellas. De esta forma, se puede precisar mucho más en las relaciones causales del objeto de estudio y afinar en las coincidencias. A esto se le llama replicación teórica, fundamental como mecanismo de validez externa. Sus resultados permiten realizar la validación lógica de las teorías (Yin, 2003).

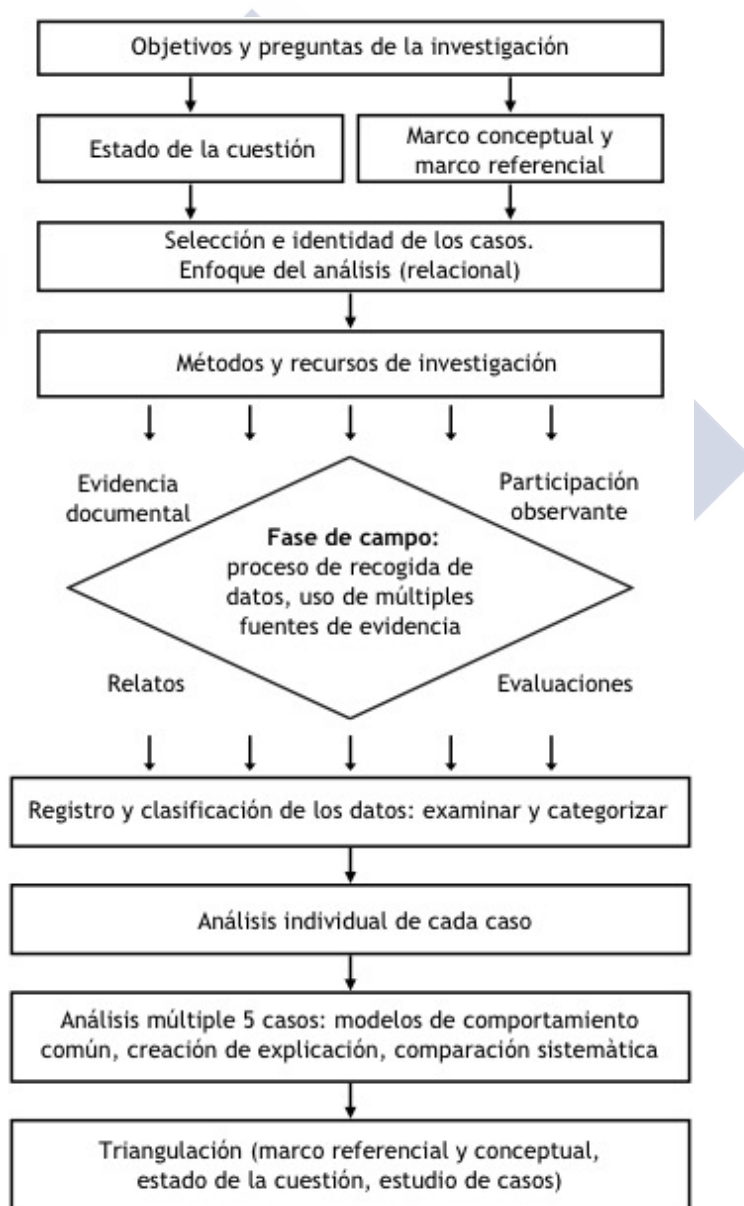


Figura 1: Diseño metodológico de múltiples casos (adaptado de Villarreal y Landeta, 2010)

Como se ha comentado con anterioridad, las experiencias del estudio de múltiple casos se circunscriben a Catalunya y al modo de operar de *Teleduca. Educació i Comunicació*<sup>38</sup>. Ello nos ha servido para edificar un análisis de las prácticas totalmente implicado, de participación observante (Guber, 2001; Jacorzynsky, 2004). Esta delimitación de casos a estudiar, además, nos ha permitido analizarlos de forma pormenorizada y bastante compleja. Hemos incidido en las tensiones que se producen en cada proceso, así como en las relaciones que surgen entre las distintas prácticas. De ahí, ha surgido una serie de constantes que esperamos que, en un futuro no muy lejano, nos permitan apuntar un esbozo de formas de operar, una cierta tipología de experiencias.

Para elegir los cinco casos, han primado preconcepciones sobre su posible modelización futura pero también se ha apostado por una profundización en las prácticas estudiadas en 2011. Hemos terminado recuperando las tres experiencias que se incluían en la tesina *Comunicación comunitaria y Educación en Comunicación: un estudio de casos para atender nuevas necesidades socioeducativas en el espacio local*, de las cuales una sigue en marcha de forma autónoma; y hemos elegido dos más de los últimos años que nos parecen suficientemente significativas<sup>39</sup>. Así pues, el repertorio de prácticas analizadas cubre un arco temporal de siete años, entre 2008 y 2015. En cuanto al ámbito geográfico, abarca cinco comarcas de la provincia de Barcelona: Alt Penedès, Barcelonès, Maresme, Vallès Occidental y Vallès Oriental. Entre toda, ofrecen realidades bastante distintas de entorno local: un barrio de gran ciudad en Barcelona (El Besòs i el Maresme), un conjunto de barrios de una ciudad de tamaño medio (Sabadell), una ciudad mediana (Mataró), un municipio de la conurbación metropolitana (La Llagosta) y un pequeño pueblo situado en el medio rural (Mediona).

Las cinco prácticas de creación audiovisual participativa que componen el estudio de casos envuelven un amplio abanico de redes sociales de base como protagonistas. Niños y niñas, adolescentes, mujeres de diferentes edades, personas mayores y, en definitiva, vecinos y vecinas de aquellos lugares en los que se desarrollan o se han desarrollado. Otra cuestión clave es que entremezclan la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC) de forma deliberada y prevista de antemano. Finalmente, nacieron y se concibieron con la inquietud de realizar necesidades socioeducativas y culturales que surgieron en entornos muy concretos. A pesar de ello, se trata de necesidades bastante compartibles e identificables con otras realidades cercanas e incluso más lejanas. Radican en el comportamiento dialógico de las personas y las comunidades que habitan cada uno de esos lugares pero también cualquier otro.

---

<sup>38</sup> Siempre se trata de propuestas que han sido diseñadas, coordinadas e implementadas por *Teleduca. Educació i Comunicació*, una pequeña empresa vinculada al tercer sector que empezó a trabajar en 1996 y se constituyó formalmente en el 2000. En los últimos tiempos, la especialización de este espacio de trabajo independiente se ha focalizado en asentar las bases de una educomunicación que resida en metodologías participativas y de dinamización comunitaria.

<sup>39</sup> *Compartim, les nostres ciutats, el punt de vista dels i les joves y Mediona, cap a on anem?*

La presentación de los cinco casos a estudio se estructura en la elaboración de unas fichas descriptivo-interpretativas<sup>40</sup> que combinan dos elementos: el relato y la investigación interpretativa<sup>41</sup> para así analizar cuestiones sobre la finalidad de cada experiencia, sus propósitos, resultados y actividades (marco lógico). Todas ellas siguen un esquema narrativo y organizativo común para facilitar la puesta en relación y la comparación, según unos ítems preestablecidos. Este diseño nos ha permitido, al mismo tiempo, describir y analizar (desde la mayor cercanía posible) qué sucedió, cómo pasó y algunos de los por qué en cada uno de los cuatro ejes de implementación de cada proyecto:

- Diagnóstico, priorización de necesidades y planificación
- Desarrollo de las acciones y realización
- Reversión comunitaria (difusión y circulación) y efectos multiplicadores
- Evaluación y continuidad

Asimismo, en cada una de las fichas toman también un papel preponderante cuestiones como las necesidades y objetivos, los satisfactores y acciones, los procesos y las formas de proceder, los agentes sociales involucrados y los productos/resultados obtenidos.

El método descriptivo-interpretativo nos ha permitido conocer más a fondo y reinterpretar, de forma transversal, las fases de implementación de cada caso. La composición de las fichas descriptivo-interpretativas<sup>42</sup> está formada por los siguientes apartados:

- Título y fotografía
- Resumen de la experiencia
- Agentes promotores y coordinación
- Temporalidad y lugar
- Grupo/s motor/es e incidencia social
- Priorización de necesidades y objetivos
- Metodología de intervención
- Desarrollo de la práctica
- Modalidad
- Evaluación
- Continuidad y efectos multiplicadores
- Puntos fuertes y puntos débiles

---

<sup>40</sup> Ver Anexo 3.

<sup>41</sup> “Enfoque holístico-inductivo-ideográfico, es decir, estudia la realidad en su globalidad, sin fragmentarla y contextualizándola; las categorías, explicaciones e interpretaciones se elaboran partiendo de los datos y no de las teorías previas, y se centra en las peculiaridades de los sujetos más que en el logro de leyes generales” (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992).

<sup>42</sup> Ver Anexo 3.



Este primer estadio de observación ya ha ofrecido algunas tendencias arquetípicas entre las cinco prácticas. Ello nos ha servido para diseñar el resto del trabajo de campo y elaborar los demás instrumentos de análisis. En un segundo momento, se va a contrastar y complementar la información de las fichas descriptivo-interpretativas con los cuatro indicadores clave de esta investigación: satisfacción sinérgica de necesidades, diálogo, prealimentación y convivencialidad, basándonos en la relación de conceptos y la interpretación de situaciones. Así se consigue volver a analizar uno a uno los procesos de creación audiovisual del estudio de casos e interrelacionarlos más entre sí.

En la Figura 2, se muestra el esquema general de uso de herramientas en el estudio de casos.

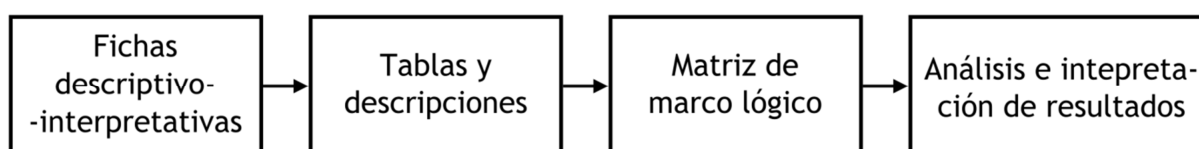


Figura 2: Esquema general de uso de herramientas en el estudio de casos (elaboración propia)

En la Tabla 1, la matriz de marco lógico que se ha aplicado a cada experiencia para extraer los datos de las fichas descriptivo-interpretativas y realizar el análisis de los casos.

Tabla 1: Matriz de marco lógico (elaboración propia)

Estrategia de intervención	Indicadores	Medios de verificación	Riesgos / Supuestos
Objetivo de desarrollo	- Satisfacción sinérgica de necesidades	- Seguimiento de las prácticas	Entorno
Propósito del proyecto	- Diálogo	- Participación observante	
Producciones	- Prealimentación	- Comparación con las experiencias de contraste	
Actividades	- Convivencialidad	- Revisión de propuestas	

Más allá del método de intervención<sup>43</sup> y el hacer de *Teleduca. Educació i Comunicació*, nos propusimos comprobar si estas cinco experiencias compartían algunas constantes con otras prácticas de creación audiovisual participativa. Así es como se ha articulado una selección de diez experiencias más para ejercer un papel de contraste. Con ellas se volvió a utilizar el esquema de marco lógico.

El arco temporal de estas diez prácticas de creación audiovisual participativa es bastante más amplia que el que se da en el estudio de casos: 1994 a 2015, porque comprende tres experiencias de largo recorrido. En cuanto a su ámbito geográfico, se optó por cubrir un espectro diverso de siete países latinoamericanos y realizar una incursión en tres países

<sup>43</sup> Un método marcado por entrecruzar decidida y deliberadamente educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC).



europeos. En su conjunto, estas experiencias recorren: Argentina, Colombia, Chile, Ecuador, El Salvador, España (Madrid), Honduras, Italia, Reino Unido y Uruguay.

Se han elegido prácticas que nacen y se desarrollan en el campo de la educomunicación, la comunicación comunitaria o la mediación cultural. La investigadora conoce las europeas de primera mano, pero las latinoamericanas a través de relatos documentales<sup>44</sup> (la mayoría, textos de fuentes primarias) y, en algunos casos, también gracias a la relación con los equipos promotores (Argentina, El Salvador y Uruguay). Con una buena parte de estas experiencias, la doctoranda siente cierta cercanía conceptual y programática.

Con esta apertura del trabajo de campo, la premisa de partida es detectar qué constantes se producen y reproducen, aún sin conexión alguna entre las distintas prácticas. Más allá de situarse en líneas de acción próximas (educomunicación, comunicación comunitaria o mediación cultural), percibimos afinidades éticas y estéticas pero escaso conocimiento recíproco.

Las fichas de análisis<sup>45</sup> son, en este caso, más esquemáticas y descriptivas. El índice es:

- Título
- Resumen de la experiencia
- Fuentes primarias y/o secundarias de información
- Agentes implicados
- Temporalidad y lugar
- Redes sociales de base activas/adas y trabajo comunitario
- Objetivos y punto de partida
- Necesidades socioeducativas y comunicativas abordadas
- Apuntes sobre la metodología
- Productos y procesos

La finalidad de estas fichas es definir, bajo un mismo esquema, la diversidad de prácticas que surgen y conviven en lugares tan dispares, pero protagonizadas por redes sociales de base que buscan cubrir necesidades socioeducativas, comunicativas y culturales bastante coincidentes. Su labor como experiencias de contraste de la tesis es encontrar elementos comunes y establecer relaciones de conceptos, ya sea con las cinco prácticas del estudio de caso, ya sea entre ellas. Por tanto, no vamos a fijarnos en las diferencias sino en las similitudes.

---

<sup>44</sup> Básicamente, artículos publicados en libros colectivos (sobre todo en el de: Martínez, M., Mayugo C. y Tamarit A. (coord.) (2012). *Comunidad y comunicación. Prácticas comunicativas y medios comunitarios en Europa y América Latina*. Madrid: Fragua) y webs explicativas de los propios proyectos.

<sup>45</sup> Ver Anexo 4.

En la última etapa de este proceso de investigación participante (IAp), se formula la posibilidad de que sea de utilidad y, en un futuro próximo, se pueda plantear el diseño de un modelo de autoevaluación común para la diversidad de prácticas de creación audiovisual participativa que se generan en la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC). No lo planteamos con la idea de formatear sino de facilitar procesos e introducir mejoras desde dentro. Como ya proponíamos en la tesina<sup>46</sup>, prima la voluntad de: “interconectar experiencias, intercambiar saberes y construir redes” (Mayugo, 2011b: 24).

Es desde esta perspectiva que los cinco casos a estudio junto con las diez experiencias de contraste buscan hallar patrones y pautas, protocolos en el hacer y el proceder. Pero los pensamos desde las propias prácticas e incorporando su diversidad. Estamos tratando de identificar en qué confluyen, provengan de los campos de la educomunicación, la comunicación comunitaria o incluso de la mediación cultural. Examinamos aportaciones cruzadas, complementariedades, interdependencias e incluso posibles reemplazos. Nos planteamos la posibilidad de que, al relacionar las prácticas del estudio de casos con las diez experiencias de contraste, nos puedan surgir tipologías y modos de operar.

Finalmente, hemos implementado un panel de expertas como instrumento intermedio que nos ofrece, a la vez, una interlocución directa con el marco teórico y el estudio de campo. Para llevarlo a cabo, se ha estructurado un cuestionario y un panel de discusión entre las integrantes, todas involucradas de, una forma u otra, con el objeto de estudio. El grupo se compone de seis personas de cuatro comunidades autónomas distintas<sup>47</sup> y con perfiles profesionales<sup>48</sup> complementarios pero, en todo caso, claramente relacionados con los campos de la educomunicación (EC) y/o la comunicación comunitaria (CC).

Esta es la configuración final del panel de personas expertas:

- Mercè Alabarce, educadora y comunicadora social, y dinamizadora juvenil del municipio de Vallromanes (Vallès Oriental).
- Carme Rincón, técnica del *Fòrum d'entitats de persones usuàries de l'audiovisual del Consell de l'Audiovisual de Catalunya*.
- Javier García, investigador, activista de Radio Almenara (Madrid) e integrante de la comisión coordinadora de la Red de Medios Comunitarios (ReMC).
- Carmen Novas, comunicadora social y educomunicadora de la Asociación Galega de Reporteiros Solidarios (Agareso).

---

<sup>46</sup> Mayugo, C. (2011b). *Comunicación comunitaria y Educación en Comunicación: un estudio de casos para atender nuevas necesidades socioeducativas en el espacio local* (Tesina no publicada). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

<sup>47</sup> Tres de Catalunya, una de Galicia, una de Extremadura y otra de Madrid.

<sup>48</sup> Dos técnicas de la administración (autonómica y municipal), un activista de los medios comunitarios, una educomunicadora y dos académicas, una más especializada en educomunicación (EC) y la otra en comunicación comunitaria (CC).

- Anna Clua, profesora del grado en Comunicación de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), especializada en Comunicación y democracia. Medios comunitarios.
- Rosario Luna, profesora del grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Extremadura (UNEX), especializada en Comunicación y Educación.

En primer lugar, destacamos qué concepción de personas expertas hemos sostenido para conformar este panel. Lo tomamos en el sentido de ejercicio consciente, comprometido y en permanente aprendizaje de la profesión; un saber que nace en el cruce entre hacer y reflexionar, en el experimentar y aprender haciendo. En segundo término, buscamos cubrir un amplio espectro de puntos de vista sobre el tema que se complementara con cierta diversidad territorial. No nos parecía relevante una paridad de géneros pero sí enfatizar la mirada y la presencia de las mujeres, no solo como educadoras.

Hay dos técnicas de la administración pública catalana (autonómica y municipal) que implementan políticas de proximidad pero no solo ejecutan. También idean y actúan en la resolución de necesidades. Una mirada activista desde los medios comunitarios es clave para entender cómo se percibe desde ahí la educomunicación. Por su parte, una educomunicadora con bagaje en comunicación social es un perfil idóneo para percatarse de la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC). Nos interesaba que las dos académicas provinieran de los dos campos de especialización presentes en el objeto de estudio. Optamos por perfiles con una larga trayectoria en las prácticas: una en movimientos sociales y otra en experiencias educomunicativas.

En una doble participación a lo largo de quince días<sup>49</sup>, hemos solicitado la colaboración de este grupo con la idea de ayudarnos a resolver focos concretos de la cuestión que abordamos en esta tesis (y le sirve de título): *La confluencia entre educomunicación y comunicación comunitaria en las prácticas de creación audiovisual participativa*. Nuestro objetivo es obtener aportaciones sobre el tema, ponerlas a debate y esperar que nos surjan preguntas nuevas. Durante la fase de respuesta del cuestionario inicial, las y los integrantes no conocían la identidad del resto (solo los perfiles). En cambio, el acto de compartir respuestas lo hemos concebido como una presentación mutua, con la idea de invitarles a interactuar y aportarse puntos de vista. A partir de ahí, en la segunda fase, hemos fomentado el diálogo y el debate entre todo el panel de expertas. Cada una ha leído y comentado las aportaciones de las demás de forma entrecruzada.

Para extraer los resultados del panel de expertas y experto vamos a agrupar las aportaciones del cuestionario inicial y de la matriz de interacciones en cuatro ejes: dos relacionados con el

---

<sup>49</sup> El panel de expertas se ha estructurado en dos momentos: un cuestionario inicial que contiene seis preguntas de desarrollo y de una segunda fase de interacción e intercambio de puntos de vista. Las participantes respondieron individualmente al cuestionario a lo largo de diez días, entre el 15 y el 24 de septiembre de 2015. Acto seguido, compartimos todas las respuestas recibidas. Entre el 25 de septiembre y el 4 de octubre de 2015, durante diez días más invitamos a las personas expertas a leer las diferentes contribuciones, y luego a comentar brevemente las aportaciones de unas y otras.

estado de la cuestión y dos con los indicadores de análisis para el estudio de casos. Por un lado, tratamos de averiguar en qué confluyen y difieren las aportaciones de las participantes. En un segundo momento, confrontamos nuestros argumentos y puntos de vista, para seleccionar miradas complementarias o contrapuestas a la nuestra. En un tercer estadio, rebuscamos en sus referencias: cómo definen la prealimentación, qué concepto de diálogo tienen, cómo conciben la convivencialidad y para qué.

Este ejercicio nos permite estudiar tanto los campos de la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC) como incidir en sus interrelaciones e interacciones, en definitiva, profundizar en la confluencia. Desde que estructuramos este panel de expertas, teníamos claro que nos aportaría información de utilidad para el estado de la cuestión y la interpretación final de resultados del estudio de campo, o sea, en la confrontación de las cinco prácticas del estudio de casos con las diez experiencias de contraste.

En su conjunto, el despliegue de instrumentos de análisis que hemos utilizado en esta tesis es bastante complejo y cuenta con diversos estadios de comprobación. Dispone de herramientas complementarias entre sí y una estratificación del proceso de investigación. Por un lado, se consigue cubrir etapas y, por otro, se propone un avance circular que va retroalimentándose. Asimismo hay una combinación de fuentes de información primaria y secundaria que contribuye a elaborar el posicionamiento de la investigadora basándonos en la participación observante (Guber, 2001; Jacorzynsky, 2004).

La documentación de las cinco prácticas que componen el estudio de casos se refiere sobre todo a la labor experiencial de la doctoranda y a su posterior reflexión en un cuaderno de campo. Pero también recurrimos a aprovechar al máximo y analizar a fondo toda la información y producción de contenidos que se ha derivado de la implementación de los cinco proyectos, en cuanto a productos y procesos. Además, en el caso de tres<sup>50</sup> de las experiencias, también hemos tenido acceso a materiales que provienen de acciones de reflexión por parte de las y los participantes. Solo en el estudio de casos, hemos aplicado y operativizado una amplia variedad de fuentes de información primaria y secundaria.

Nos basamos en documentación contrastada y muy accesible para la autora, con las ventajas de reelaboración y generación de nuevas reflexiones que ello supone. Entre los materiales utilizados destacamos:

- Una descripción detallada de cada iniciativa.
- El proyecto que se entregó a los agentes implicados y/o las fuentes de financiación.
- La memoria de evaluación.
- Producciones resultantes (vídeos, fotografías, textos, blogs o páginas web).

---

<sup>50</sup> *Dones Reporteres de Mataró, Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves y Mediona, cap a on anem?* Las otras dos prácticas son las que también fueron estudiadas en 2011: *Temps de memòria a La Llagosta y Et sona? El Sud Sona!!!*

Todo ello se complementa con la labor de coordinación y seguimiento de las cinco prácticas por parte de la investigadora, en su doble faceta de dinamizadora de *Teleduca. Educació i Comunicació* y observadora en fase de tesis.

De forma complementaria, dos herramientas más nutren el elenco de instrumentos de análisis: las diez fichas sobre las experiencias de contraste y la matriz para una interpretación de resultados del panel de expertas. En el caso de las prácticas para contrastar el estudio de múltiples casos, la documentación provenía de fuentes primarias y secundarias. Por un lado, hay webs que narran los procesos y muestran sus productos, y, por otro, artículos académicos<sup>51</sup> sobre las experiencias. En muchos casos, se trata de relatos elaborados por los y las protagonistas, en otros, estos integran sus voces en primera persona.

Por su parte, el panel de expertas también combina el acceso a fuentes primarias y secundarias de información. En primer lugar, están las reflexiones y aportaciones teóricas del panel de expertas. Pero, a su vez, estas se ven complementadas por toda la documentación sobre prácticas que aportan datos, citan y/o refieren. Consideramos incluso que toda la información recogida y tratada no se agotará con esta tesis, sino que servirá para acompañar y apoyar la continuidad de la línea de investigación abierta.

Sobre el conjunto del material recopilado, sistematizado e interpretado, se han aplicado técnicas cualitativas. Estas se han centrado en la observación, el análisis crítico del discurso, la inferencia de relaciones y la comprobación experimental de las suposiciones previas y reflexiones. En esa labor, hemos buscado cruzar deliberadamente las aportaciones del marco teórico con las del estudio de campo, las de los distintos instrumentos de investigación implementados<sup>52</sup> y también la documentación surgida de fuentes primarias con la de fuentes secundarias. Ello nos ha permitido ceñirnos a una dinámica de reelaboración constante que nos ha facilitado el contraste relacional y encaminarnos hacia la triangulación.

Concebimos esta triangulación como nodo interpretativo de la tesis. En él se cotejan los análisis y resultados que surgen de la labor comparativa entre tres ejes claves de la investigación: marco referencial y conceptual, estudio de campo y estado de la cuestión. Por tanto, la triangulación se elaborará con aportaciones fruto de la experimentación y otros del análisis teórico.

---

<sup>51</sup> La mitad procedentes del libro colectivo: Martínez, M., Mayugo C. y Tamarit A. (coord.) (2012). *Comunidad y comunicación. Prácticas comunicativas y medios comunitarios en Europa y América Latina*. Madrid: Fragua. Tanto su tarea de coordinadora de la publicación como los conocimientos previos de la autora sobre estas (y también otras) experiencias seleccionadas suponen un conocimiento de las prácticas más profundo del que evidencian los propios textos.

<sup>52</sup> Investigación y análisis conceptual, aproximaciones teóricas a los campos de la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria, contribuciones procedentes de otras disciplinas, elaboración de un estado de la cuestión, estudio de casos, experiencias de contraste y panel de expertas.

## 5. MARCO TEÓRICO

La composición teórica de esta tesis doctoral se fundamenta en la reflexión generada desde la acción y la observación de procesos, siempre desde una participación directa e implicada con el objeto de estudio: la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC). Los dos campos sobre los que pivota la investigación están sujetos a esa intención de generar pensamiento que luego pueda revertir en las prácticas. Es solo desde este planteamiento que toman peso las lecturas y la labor documental que de ellas se extrapola. Por tanto, presentamos un marco teórico que, en sí mismo, se concibe más como un *working progress* que como un producto final.

En este sentido, más que un trayecto de documentación y bibliografía, tratamos de aportar un camino de comprensión que nos resulte de utilidad para los propósitos de esta tesis. Con ello, proponemos una lectura proactiva que invite a repensar, a visualizar nuevas rutas, a entender los campos investigados (educomunicación y comunicación comunitaria) desde sus aportes a la intervención en la realidad social. En definitiva, buscamos incidir en el marco epistemológico pero sobre todo en el sinfín de prácticas y experiencias de creación audiovisual participativa que se inscriben en estos parámetros, bien sean las analizadas o todas las demás que se identifiquen con este discurrir.

En consecuencia, el recorrido teórico parte de las concepciones de educomunicación, comunicación comunitaria y necesidades socioeducativas abordadas en la investigación de 2011<sup>53</sup>, pero intenta profundizar en su comprensión. También incorpora el concepto de redes sociales de base y propone una mirada más profunda a la noción de prácticas de creación audiovisual participativa. Asimismo, se centra en los cuatro indicadores que nos sirven para explicar y comprender la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC), tal como plantea la hipótesis principal. Como hemos mencionado con anterioridad, estos indicadores son: satisfacción sinérgica de necesidades (Max-Neef, 1998), diálogo (Freire, 1969), prealimentación (Kaplún, 1998) y convivencialidad (Illich, 1985).

### 5.1 Antecedentes

Vamos a centrarnos en aquellas aportaciones e investigaciones que nos han ayudado a esbozar el camino por el que trata de avanzar esta tesis doctoral. Tomamos algunos de los

---

<sup>53</sup> Mayugo, C. (2011b). *Comunicación comunitaria y Educación en Comunicación: un estudio de casos para atender nuevas necesidades socioeducativas en el espacio local* (Tesina no publicada). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.



clásicos pero también nos ajustamos a la proximidad, a aquello cercano en un sentido espacial pero también epistemológico. Asimismo, como el propio recorrido de esta tesis es muy longitudinal en el tiempo, recuperamos aprendizajes de ese caminar.

Hay cuatro aportes que ejercen de pilares de las prácticas que han sido tomadas en cuenta y analizadas. Los consideramos ejes básicos de nuestra concepción de educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC), en su consideración simbiótica. Nos referimos al *aprender haciendo* (*learn by doing*) de Dewey (1910)<sup>54</sup>, las prácticas de *apropiación del conocimiento* de Freinet (1924)<sup>55</sup>, el *diálogo* de Freire (1969) y la *prealimentación* de Kaplún (1998), junto a su idea de *caja de resonancia*. Nos hacemos nuestras algunas de sus aportaciones pero también las interpretamos con la idea de recrearlas de nuevo.

Una vez analizadas estas cuatro nociones, aportamos una exposición crítica que parte de exponer la concepción de las prácticas en los campos estudiados: educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC). Con ello asentamos qué posicionamientos las originan, cómo se concretan y qué retos se les plantean, de forma diferenciada o bien coincidente. Además, a partir de esta comprensión hermenéutica, luego realizamos un abordaje a las relaciones entre comunidad y comunicación.

Para cerrar este epígrafe, recomponemos un relato que destaca algunas reflexiones y aprendizajes de la investigadora en los últimos años. Se trata de una forma de compartir qué búsquedas la han conducido hasta esta tesis, y también exponer cuál es la dirección de pensamientos que ha ido configurando nuestro discurso.

### **5.1.1 Aprender haciendo, apropiación del conocimiento, prealimentación y diálogo**

La pedagogía de Dewey (2004 y 2008) nos sirve para focalizar en la centralidad que tanto la educomunicación (EC) como comunicación comunitaria (CC) otorgan al hacer y experimentar. Este filósofo establece la intervención directa en la realidad social y las vivencias de la cotidianidad como elementos clave para un aprendizaje significativo, ya sea a nivel individual y/o colectivo. Entiende los intereses como aptitudes que se despiertan al vivir ciertas experiencias, no como logros en sí mismos. El valor de la motivación reside en su fuerza para movilizar y transformar. Para él, las prácticas adquieren relevancia, peso y sentido al vivenciarlas los propios sujetos. El hecho de actuar como protagonistas y autogestionar procesos permite a las personas poner en valor el bagaje que llevan dentro y arrastran consigo, repleto de sensaciones y actividades que les aporta su entorno.

De ahí bebe Freinet cuando en 1924 instala una imprenta en clase y, junto a sus alumnos, activa una experiencia pionera de periódico escolar. La idea surge de buscar soluciones a

---

<sup>54</sup> Aunque la bibliografía consultada son reediciones de sus obras de 2004 y 2008.

<sup>55</sup> Octubre de 1924 es la fecha de inicio de las experiencias pedagógicas activas de Freinet, a partir de las cuales fue generando todo tipo de procesos comunicativos para fomentar y acompañar los aprendizajes de su alumnado. La publicación de su libro *Técnicas Freinet de la escuela moderna* no llegó hasta mucho más tarde: 1964 para la primera edición en francés y 1969, la primera en castellano.

necesidades concretas como captar su atención, desarrollar su interés por aprender, no verse obligado a dictar lecciones... Pero también del atrevimiento a abrir la puerta de la creatividad y el autoaprendizaje, de dar paso a la coestión del proceso educativo. Este maestro de escuela no tiene ningún temor a perder el control cuando pasa de un método directivo a otro proactivo. Al contrario, siente empatía por su alumnado y confía en él.

Freinet utiliza prácticas a la vez educomunicativas y de comunicación comunitaria para avivar el interés de sus alumnos, implicarles en su proceso de aprendizaje y conseguir movilizarles. El periódico escolar y experiencias similares<sup>56</sup> les imbuyen de realidad. De ir a la escuela a recibir lecciones y hacer ejercicios pasan a generar conocimiento y ejercitar todo tipo de destrezas y habilidades, implicarse, intercomunicarse, emocionarse y, en definitiva, a reflexionar y actuar para volver a reflexionar y actuar. Estas tácticas favorecen la emancipación, el crecimiento individual y colectivo, y la transformación de los sujetos, individualmente y como grupo. Consiguen desplegar el potencial que se aloja en la caja de resonancia de Kaplún (1998: 212), al “abrir a los educandos canales de comunicación a través de los cuales socializar los productos de su aprendizaje”.

Este pedagogo, desde su praxis educativa diaria, es pionero en concebir “la educación como un **proceso de comunicación** [sic]” (Kaplún, 1998: 220). Con ello, descubre que hay cambios de comportamiento que, sociológicamente, pueden traducirse en cambios políticos, o sea, de compromiso con la vida en común y la transformación social, desde uno mismo y en comunidad. Siguiendo a Dewey (2004), desarrolla la motivación como aptitud en lugar de como logro, porque aprovecha toda su fuerza movilizadora.

Al establecer una estrecha conexión entre la realidad y las prácticas educativas, Freinet se da cuenta de la importancia de integrar la vida exterior y vida interior. Sus alumnos escriben este camino al contar lo que pasa a su alrededor y entablar diálogos con los/las demás, pero también expresando lo que sienten y piensan. Hay una clara apuesta por dar validez a todas las expresiones/creaciones, para avanzar en grupo pero también persona a persona. Según el fundador de *l'école moderne*, su finalidad es potenciar toda “actividad que enriquece, reequilibra y prepara a la verdadera cultura” (Freinet, 2005: 20). Nunca es una cultura impuesta ni dictada, sino una cultura que emana de la propia experiencia, el quehacer cotidiano y la toma de conciencia sobre las capacidades de un/a mismo/a y las posibilidades/limitaciones del mundo exterior.

Kaplún destaca que las prácticas de Freinet obtienen su impulso “generando una cadena de interacciones, de flujos comunicacionales múltiples, y construyendo el conocimiento como

---

<sup>56</sup> “No solo implantó la imprenta en el aula sino que llevó a esta todos los incipientes medios de su tiempo: el gramófono y el disco, la radio, el proyector de cine, de todos los cuales supo percibir su valor como recursos educativos” (Kaplún, 1998: 220). Pero también fomentó paseos y rutas, visitas a lugares, encuentros y entrevistas, correspondencias motivadas, investigación y observación, trabajo de campo y documentación, etc.

un producto social” (1998: 220). Trascienden incluso el concepto EMEREC<sup>57</sup> de Cloutier (1973). Esta noción se inscribe más en una individualización del acto comunicativo pero consigue rescatar a la ciudadanía como emisora, tras ser postrada al rol de recepción pasiva por parte de los medios masivos. Por su parte, las experiencias freinetanas ponen el énfasis en la intercomunicación y la apropiación<sup>58</sup>, y, al mismo tiempo, conceden valor a los relatos generados desde la base social. Por un lado, hay el reclamo de bidireccionalidad para restaurar el sentido verdadero de la comunicación social y, por otro, una activación de flujos comunicativos que conlleve la proliferación de expresiones y creaciones ciudadanas pero también una mayor autoorganización.

En ese cruce de caminos sobresale el concepto de prealimentación de Kaplún (1998), según el cual el destinatario no solo se sitúa al final del proceso comunicativo sino también al principio. Participa en su concepción y ello le convierte en emisor, en relator de sus propias historias. Así es como las prácticas comunicativas ensanchan su base social. La comunidad acaba por sentirse totalmente involucrada porque sus saberes y habilidades, sus inquietudes e intereses y su visión del mundo son tomados como punto de partida. Esto supone un cambio radical en el modelo de comunicación que infieren las corporaciones mediáticas. En estos procesos de comunicación caracterizados por la praxis<sup>59</sup>, la comunidad está muy presente “originando los mensajes, inspirándolos; como fuente de prealimentación” (Kaplún, 1998: 79).

La prealimentación no es únicamente un juego de espejos en el que la propia comunidad pueda verse reflejada. Va mucho más allá. Trata de devolverle una mirada crítica sobre sí misma, y sobre los hechos y las experiencias contadas y compartidas. Actúa sobre la responsabilidad y el compromiso de la comunidad consigo misma y con su entorno para avanzar, trazar su propio camino. Así emerge un reconocimiento crítico de las situaciones opresoras, de sus razones, para empezar a instaurar una situación diferente que represente “la búsqueda del ser más” (Freire, 1969: 28). Por tanto, las prácticas comunicativas de tipo participativo hallan aquí su razón de ser como acciones transformadoras capaces de incidir sobre la realidad.

Y aquí nos aparece la omnipresencia del diálogo en las prácticas comunicativas de base ciudadana. “Existir, humanamente, es ‘pronunciar’ el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (Freire, 1969: 71). Esta acción dialógica actúa como encuentro

---

<sup>57</sup> EMEREC (ÉMetteur – Être – RÉcepteur / EMisor – Ser – REceptor), es decir, el ser humano que se comunica constantemente (“l’être humain communicant”). Un concepto que se ha empobrecido en su traducción como EMIREC (EMIsor-REceptor), por el olvido que supone del concepto de *être*, un verbo del francés en el que confluyen dos verbos del castellano: *ser* y *estar*.

<sup>58</sup> De las tecnologías y el discurso.

<sup>59</sup> La cadena de la praxis es iniciada por un primer estadio de reflexión crítica y seguida por otro de acción. A su vez, esta acción entronca de nuevo con la reflexión crítica y esta con otra acción, tal como propone Freire (1969). Y así de forma consecutiva en el camino de conseguir una plena liberación de la opresión.

entre personas y/o comunidades mediatizadas por un entorno social y político determinado. En ese encontrarse se reconocen unas a otras, no tanto por identidad (que es muy diversa) sino por una simbiosis de pertenencia, permanencia y persistencia. No se encierran en la relación yo-tú y, con el tiempo, consiguen construir un nosotros/as con los/as demás.

“Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (Freire, 1969: 71). Este pensador apunta que el diálogo es el camino que posibilita a las personas y colectivos sociales, a las comunidades ganar significación en cuanto a tales. Por eso lo entiende como una “exigencia existencial” (Freire, 1969: 71). Lo contrapone a la unidireccionalidad en la producción de mensajes y la falta de acceso y participación en los medios masivos. Pero también a todo tipo de dispositivos *pseudo* comunicativos que no se fundamenten en el diálogo como encuentro ni promuevan prácticas para pronunciar en comunidad. “Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mafioso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro” (Freire, 1969: 72). Si así se intentara manipular, no resultaría liberador ni ejercicio de la libertad. Ya no sería diálogo, sino monólogo.

Para Freire la comunicación es una cuestión estratégica para la liberación porque “si la humanización de los oprimidos es subversión, también lo es su libertad” (1969: 40). Entiende la verdadera comunicación, el diálogo, como ejercicio de libertad. Y sostiene la obsesión constante del poder por controlar los imaginarios y, consecuentemente, prohibir y/o canalizar la comunicación de las redes sociales de base. Habla del uso que hacen los opresores de la tecnología “como fuerza indiscutible de mantenimiento del ‘orden’ opresor, con el cual manipulan y aplastan” (Freire, 1969: 41). Fruto de esta opresión surge la cosificación de las personas por parte de los poderes dominantes, una concepción bancaria que les impone un rol de “hombres espectadores y no recreadores del mundo” (Freire, 1969: 56).

Según este pensador la transformación tiene un carácter eminentemente pedagógico, en cambio, la praxis (fundamentada en el diálogo) es claramente comunicativa. Para Freire, intercambiar esa correspondencia se traduce en utilizar la propaganda para convencer y la formación para adiestrar (1969: 47). Desde esta perspectiva, percibimos la confluencia entre educomunicación (CC) y comunicación comunitaria (CC) como un contrapeso, con la idea de que se complementen y visualicen sus interdependencias. Pueden llegar hasta a confundirse, pero sin que una se sitúe por encima de la otra. Ambas son necesarias e imprescindibles. Por eso, fijamos la mirada en la diversidad que ofrecen las prácticas y las experiencias de base.

### **5.1.2 Trazando líneas entre prácticas y procesos a través de conceptos**

Las experiencias freinetanas esbozadas anteriormente se sitúan en el microcosmos de un aula multinivel de una escuela rural, aunque entendida como espacio abierto al mundo. En ellas, el maestro asume un rol coordinador para distribuir tareas, fomentar la cooperación entre alumnos y articular procesos. En este marco de trabajo, ocurren las pequeñas y grandes transformaciones que luego llegan a incidir en el exterior, en la cotidianidad de esos alumnos y también en su entorno, en la localidad donde viven.

¿Qué sucede cuando este tipo de prácticas se ubican directamente en un contexto comunitario de cualquier barrio o ciudad? Puede haber dos grandes puntos de arranque: un colectivo ciudadano que se reúne para crear un proceso de comunicación propio<sup>60</sup>, o un equipo facilitador que se pone a disposición de una comunidad o colectivo social<sup>61</sup> para conjuntamente llevar a cabo una práctica comunicativa de tipo participativo. Podríamos convenir que, en el primer caso, estaríamos frente a una experiencia de comunicación comunitaria (CC) y, en el segundo, ante una educomunicativa.

En la mayoría de casos, unas razones concretas favorecen la emergencia de alternatividad en los discursos comunicativos. Lewis (1995) establece tres motivaciones principales y las liga a la realización de necesidades sociales básicas. La primera se refiere a la creación de rendijas comunicacionales por parte de los nuevos movimientos sociales. La segunda tiene que ver con las tradicionales luchas a favor de los derechos humanos y sociales. Por último, la tercera se vincula a reclamaciones políticas identitarias o tras regímenes autoritarios. Basándonos en las prácticas actuales, proponemos dos razones más: la urgencia por restablecer el diálogo entre los colectivos sociales que conviven en lo local, como forma de comprenderse y vivir en comunidad, y la voluntad de erigir la propia palabra y/o mirada por parte de un grupo concreto (mujeres, jóvenes, migrantes, personas mayores), frente a los demás de su entorno inmediato.

Las necesidades que originan las prácticas son muy compartidas entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC). Quizá las que enumera Lewis (1995) suelen traducirse más a menudo en medios comunitarios, en cambio las otras dos en experiencias educomunicativas. Pero, en realidad, son bastante intercambiables porque son respuestas de las redes sociales “para expresarse y, en esa práctica de autoexpresión, afirmarse, descubrir sus propias potencialidades; en palabras de Freinet, ‘adquirir conciencia de su propio valer’” (Kaplún, 1998: 212).

La diferencia entre los dos posibles caminos planteados estriba más en cómo se produce esa toma de conciencia, quien la protagoniza y cómo se opera para realizarla que en los modos de comunicar y la producción de contenidos que resulten de ese quehacer. Existe una particularidad organizativa que las distingue. La comunicación comunitaria suele nacer de dinámicas de colaboración<sup>62</sup> para, con el tiempo, abrirse a la cooperación<sup>63</sup>. En cambio, la

---

<sup>60</sup> Normalmente para difundir sus discursos sobre la realidad social y/o activar el tejido social de su entorno a través de la comunicación.

<sup>61</sup> La mayoría de veces tras la intermediación de una institución pública local o bien gracias al apoyo de un organismo financiador, a veces público y otras, privado.

<sup>62</sup> El ímpetu y la ilusión iniciales hacen que prime una organización de tipo más colaborativo, sin una distribución clara de tareas ni una coordinación aglutinadora. Prima la corresponsabilidad y hacer todos/as un poco de todo.

<sup>63</sup> Basándose en Panitz (2001), Covi, López y López (2009) establecen claramente la diferencia entre cooperar y colaborar. “La colaboración es una filosofía de interacción personal y estilo de vida, donde los individuos son responsables de sus acciones, incluyendo el aprendizaje y el respeto de las capacidades y las contribuciones de sus compañeros; la cooperación es una estructura de interacción diseñada para facilitar el logro de un determinado producto final o meta a través de las personas que trabajan juntas en grupos” (2009: 66).



educación acostumbra a arrancar con procesos cooperativos, en los que el peso reside en una coordinación dinamizadora, para luego proponer dinámicas cada vez más colaborativas.

Siguiendo a Freire (1969), la situacionalidad de esas prácticas condiciona que se originen de un modo u otro, pero en ambos casos se produce una emergencia desde la reflexión crítica. Hay un ejercicio común de enorme trascendencia: las personas y/o los colectivos sociales que se involucran en ellas dejan de percibir, de entrada o gracias a su dedicación al proyecto, el sistema de medios de masas e industrias culturales como un estado natural. A partir de entonces “(...) lo captan como la situación objetivo-problemática en que se encuentran, significa que existe el compromiso. De la inmersión en que se hallaban emergen capacitándose para insertarse en la realidad que van descubriendo” (Freire, 1969: 92-93). Es en esa inserción que las prácticas comunicativas de base ciudadana se estructuran como dinámicas liberadoras. Pero enseguida se enfrentan a una serie de limitaciones (unas externas que se presentan como amenazas y otras internas, como debilidades<sup>64</sup>) que dificultan su pervivencia. Su mantenimiento es un trabajo continuado e incesante.

Entre las amenazas, destaca la acción coercitiva de las instituciones. Por un lado, lo canalizan mediante legislaciones inhibitorias y castradoras<sup>65</sup>, y, por otro, a través de unas políticas públicas que, si llegan a existir y aplicarse, sumen las prácticas en la precariedad y estacionalidad. Por la experiencia acumulada en una buena parte de países europeos, no esperamos que los poderes públicos garanticen una relación de equidad entre las prácticas comunicativas de base y el conglomerado corporativo que supone el sistema de empresas mediáticas e industrias culturales. No les interesa ni parece que nunca pueda llegarles a interesar. Convendría estudiar a fondo qué están consiguiendo las normativas más igualitarias que se han abierto camino en Venezuela (2002), Uruguay (2007), Argentina (2009), Bolivia (2011), Ecuador (2013) y Perú (2014)<sup>66</sup>. Urge también construir estrategias propias desde las redes sociales de base, sin que tengan que significar la conquista del poder institucional.

Una legislación que abra paso a los medios comunitarios<sup>67</sup> no es suficiente para edificar una estrategia política autónoma que explore las enormes posibilidades de la confluencia entre educación (EC) y comunicación comunitaria (CC). El proceso de regulación de las radios y televisiones comunitarias en el Reino Unido (2003-06) es sintomático. Se fue

---

<sup>64</sup> Siguiendo el esquema DAFO.

<sup>65</sup> Son paradigmáticos los casos tanto de Catalunya (*Llei 22/2005, de 29 de desembre, de la Comunicació Audiovisual a Catalunya*) como del Estado español (*Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual*). Después de una lucha incesante por parte de los medios comunitarios, se consiguió incluir en las dos normativas audiovisuales la comunicación sin ánimo de lucro, con un reconocimiento tímido y lleno de limitaciones. Pero luego los gobiernos autonómico y central ni tan solo desplegaron un reglamento que posibilitara la aplicación de los artículos dedicados al tercer sector audiovisual. En consecuencia, diez y cinco años después de su inclusión en una ley de rango superior, la comunicación comunitaria sigue no solo en la ilegalidad sino además recibiendo sanciones y amenazas de cierre (como por ejemplo: Radio Kras y Radio QK en Asturias, LaTele en Catalunya, etc.). Por tanto, desde las instituciones pretendidamente democráticas se sigue aplicando una combinación de represión e inacción contra los procesos comunicativos de base.

<sup>66</sup> Para saber más, ver tabla 11 en Ramos (2015: 142-143).

<sup>67</sup> A menudo solo a unas tipologías muy concretas y estipuladas de medios comunitarios.



“redefiniendo lo ‘comunitario’ (...), pasando de una concepción muy política acerca del acceso a los medios, a una concepción muy ‘políticamente correcta’” (Clua, 2005: 1). Pero también lo son otros intentos de ordenamiento del sector en Alemania, Francia, Holanda, Bélgica, Irlanda, Austria, Dinamarca, Suecia, Noruega, Hungría, etc. así como los postulados de la Unión Europea<sup>68</sup>.

A parte de las condiciones del reconocimiento legal, también es determinante que existan (o no) financiadores públicos y/o privados que contribuyan a sacar adelante las experiencias comunicativas. Y sobre todo es clave cómo este apoyo llega a condicionar los procesos. Ahí es donde pueden aparecer las amenazas. Las fuentes de financiación siempre tienen un punto de coacción, conllevan obligaciones y exigencias. Pero la cuestión crucial es si se consigue dialogar con ellas desde un plano de equidad, si hay un posicionamiento social de base suficientemente fuerte y, sobre todo, si la concienciación es invulnerable. Se trata de no caer en la promoción de lo que Freire llama “una revolución privada” (1969: 27).

En cuanto a las debilidades, emergen dos cuestiones esenciales: la perdurabilidad y sostenibilidad de cada iniciativa, y la ampliación permanente de la base social. Cuando la cooperación gobierna inicialmente el quehacer de las prácticas, la autoorganización aparece como un aprendizaje. Se pueden ir introduciendo poco a poco una serie de metodologías que garanticen ese proceso. En paralelo, conviene reforzar una toma de conciencia que facilite sostenerlas a medio y largo plazo. Por tanto, la ampliación de la base social y la comprensión de la práctica como comunicación abierta se plantean también a medio plazo. En cambio, las dinámicas colaborativas invitan a una apertura de entrada que puede volverse en contra de la propia pervivencia de las prácticas. Ello significa dotarse de un diseño organizativo previo sin que este menoscabe la posibilidad de ensanchar la base social de forma orgánica.

En la educomunicación (EC) suele presentarse la dificultad de que la colaboración no aparezca o bien no se asiente del todo. En cambio, en las experiencias de comunicación comunitaria (CC) conviene que las dinámicas colaborativas iniciales, con el tiempo, den paso a otras más cooperativas que las complementen. Afrontar estas debilidades de la educomunicación (EC) es trazar un camino que tienda a abrir el proceso comunicativo. En el caso, de la comunicación comunitaria (CC) se trata de realizar una apuesta clara por la organización interna y la gestión de procesos.

Las prácticas que surgen en un u otro campo se enfrentan al desafío de estructurar la pervivencia desde un sistema organizativo horizontal que incluya dinámicas cooperativas y colaborativas. Al mismo tiempo es clave que se conciban como comunicación abierta, en diálogo constante con los/las que participan y los/las que todavía no. Su continua labor de “*inserción* es un estado mayor de la *emersión* y resulta de la concienciación de la situación. Es la propia conciencia histórica” (Freire, 1969: 93) para, con responsabilidad y compromiso,

---

<sup>68</sup> Para saber más, leer las páginas 20 y 21 del trabajo de investigación tutelado: Mayugo, C. (2011b). “Comunicación comunitaria y Educación en Comunicación: un estudio de casos para atender nuevas necesidades socioeducativas en el espacio local”, Trabajo de Investigación Tutelado, USC, Santiago de Compostela.

“asumir la radicalidad de la búsqueda por un tipo especial de libertad: la libertad de la palabra” (Soares, 2009: 195).

Frente al gran reto de conseguir consolidar la iniciativa y hacerla sostenible en el tiempo, ampliar constantemente la base social de las prácticas comunicativas es prioritario. Para ello, Freire (1969) hace esta gran aportación: la toma de conciencia o concientización y Kaplún (1998) otra, la prealimentación. Ambas operan en un mismo sentido. Como apunta Lewis al analizar los medios comunitarios, “la concientización tiene por finalidad permitir que personas antes inactivas puedan convertirse en participantes activas en la (re)creación de su historia y su cultura propias” (1995: 18). Por tanto, cuidar esta vía de entrada constante es primordial para los proyectos, y la prealimentación se erige en una táctica muy poderosa. Trabaja la implicación pero también la permanencia, y con ello la pervivencia y la persistencia.

Estas tres propiedades de las prácticas comunicativas de base ciudadana entroncan directamente con una comprensión de la comunicación como el *común*, según Martínez (2012). El autor relaciona comunicación de forma indisoluble con todo lo comunitario y, por tanto, con la propia comunidad. Desde esta perspectiva, el concepto de *comunidad* como relación social es fundamental (Tomàs, 2011). No es una cualidad ni un atributo que se suma a uno o más sujetos, sino un ser y estar comunitariamente, en común entendido como *commons*, que va más allá de los conceptos de bien, derecho humano y propiedad” (Tomàs, 2011: 24)

En esta tesis, sustentamos ese intercomunicarse en el *común* en tres pilares básicos: el acto consciente de inserción en la sociedad, la participación<sup>69</sup> y el compromiso con uno/a mismo/a, los/as demás y el entorno. De ahí han surgido un sinnúmero de experiencias de comunicación popular, medios libres y comunitarios, cine-clubes y teatro-foros, programas radiales, producciones de vídeo participativo, periódicos y revistas, páginas web y blogs, actividades artísticas, etc. “Precisamente, creemos, es esa diversidad una de las *evidencias* que, en su fragilidad, permiten la pervivencia, la persistencia, la permanencia, del *común*. Por tanto, de Comunidad y de Comunicación” (Martínez, 2012: 21). Nos hallamos frente a la dinámica abierta y constitutiva de ser comunidad que solo opera desde las redes sociales de base.

Las prácticas educomunicativas y de comunicación comunitaria, en su variedad de modos y aplicaciones, confluyen en lo esencial: constituir *comunidad*, formar parte del *común* y *común-icar*. Son verdaderamente *comunicación*<sup>70</sup>. Esta “*común-ica* (es decir, interrelaciona sin mediaciones externas) las necesidades, expectativas y voluntades en el seno de cada comunidad

---

<sup>69</sup> Entendida como reflexión crítica, acción proactiva, asunción de responsabilidades y toma de decisiones para transformar el mundo en una búsqueda constante para la consecución de la liberación. Definición elaborada a partir de algunas conceptualizaciones freireanas.

<sup>70</sup> “Winkin (2005) siguiendo la semántica que recorre la noción de Comunicación en las lenguas francesa e inglesa, apunta que en el siglo XIV se asimilaba a ‘participar en’, muy próximo al sentido de *communicare*, en latín, que significaba ‘participar en común’, ‘poner en relación’, incluyendo la unión de los cuerpos” (Martínez: 2012: 22).

(también hacia el exterior) o, si acaso, de parte del tejido *comunario* involucrado. Entronca con la satisfacción de las necesidades socioeducativas que emanan desde la base” (Martínez y Mayugo, 2013: 3-4).

La confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) aparece como elemento constituyente de sus múltiples prácticas y, por extensión, de ambos campos. Pero esta concurrencia todavía hay que visualizarla y visibilizarla<sup>71</sup> como oportunidad, como fuerza interior que une a las dos disciplinas por interconexiones implícitas en sus procesos de creación audiovisual participativa. “Es en el intercambio de la existencia y en la diversidad donde tienen lugar las diferentes voces y las prácticas de Comunicación y de Comunidad” (Martínez, 2012: 21).

Podríamos convenir que este modo de comprender la comunicación nace de las iniciativas alternativas, populares, dialógicas, participatorias (Beltrán, 2005) y, en definitiva, comunitarias que, en los años 60 y 70, arrancaron con fuerza en diversas partes del mundo: Norteamérica, Europa y sobre todo América Latina. En su conjunto, son oportunidades que facilitan a la gente la estructuración de procesos de definición propios sobre qué prioridades sociopolíticas y culturales abordar, basándonos en sus propias necesidades y objetivos (Lewis, 1995: 18). A mediados de los 70, Máximo Simpson estipuló algunas características de estas experiencias: “(1) acceso amplio de los sectores sociales a los sistemas; (2) propiedad social de los medios; (3) contenidos favorables a la transformación social; (4) flujos horizontales y multidireccionales de comunicación; y (5) producción artesanal de los mensajes” (Beltrán, 2005: 12).

Parece ser que una de las premisas básicas de esta emergencia es su voluntad de ejercer de contrapoder. “Los sistemas mediáticos de masas inadecuados o represivos (y, podríamos añadir, las sociedades que los producen) parecen generar inevitablemente medios alternativos” (Lewis, 1995: 17). Y junto a estos nuevos medios, se posicionan una gran cantidad de prácticas de reapropiación de la comunicación: “Los sectores populares no quieren seguir siendo meros oyentes: quieren hablar ellos también y ser escuchados. Pasar a ser *interlocutores*. Junto a la ‘comunicación’ de los grandes medios, concentrada en manos de unos pocos grupos de poder, comienza a abrirse paso una comunicación de base; una comunicación comunitaria, democrática” (Kaplún, 1998: 63).

Aunque Soares (2000) señala la *interdiscursividad* como propiedad de la educomunicación (EC), pensamos que la comparte con las expresiones de comunicación comunitaria. Con esta noción, este autor apuntala la búsqueda constante de un discurso transversal, en “diálogo con otros discursos” (Soares, 2000: 25). En la misma línea y retomando a Freire (1969), Huergo (2000) propone la asunción de un posicionamiento político: “el ideal utópico<sup>72</sup> de la libertad

---

<sup>71</sup> Por ahora, la academia se ha preocupado más bien de describir, analizar y reflexionar la infinidad de prácticas que emergen de la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC), sin caer demasiado en la cuenta que son como dos caras de una misma moneda: la *comunicación* de y en *comunidad*.

<sup>72</sup> Incluso en el sentido de que “el ideal utópico de la ‘autonomía y libertad para la palabra’ siga su camino dialéctico de diálogo con el otro, el diferente (Soares, 2009: 198).

de la palabra” (citado en Soares, 2009: 204). Para ello, hace falta ir mucho más allá “de una movilización de la sociedad para garantizar el derecho a la expresión, según la tradición de los movimientos populares latinoamericanos” (Soares, 2009: 204).

Basándonos en el recorrido de las experiencias de comunicación popular, un notable grupo de comunicólogos latinoamericanos aportó, en los años 70 y 80, una reconceptualización de la teoría de la comunicación. Así lo reconoce Chaparro: “Junto a Beltrán, Pasquali (1970) también coincide en redefinir el papel de la comunicación. Los medios deben ser los impulsores de la construcción democrática desde la capacidad de autogobierno y la defensa de modelos endógenos” (2013: 36). De esa labor de redefinición surgieron aportaciones como las de estos dos autores también citados por Kaplún (1998: 64):

- “Comunicación es la relación comunitaria humana que consiste en la emisión / recepción de mensajes entre interlocutores en estado de total reciprocidad” (Pasquali, 1979 citado en Kaplún, 1998: 64).
- “En 1980, recapitulando las críticas y procurando conjugar las propuestas, esboqué lineamientos para la formulación de un *‘modelo de comunicación horizontal’* [sic] cifrado en el acceso, el diálogo y la participación [sic] entendidos como factores interdependientes. Para enmarcar mi esquema formulé esta definición general: *‘La comunicación es el proceso de interacción social democrática basada en el intercambio de signos, por el cual los seres humanos comparten voluntariamente experiencias bajo condiciones libres e igualitarias de acceso, diálogo y participación’* [sic]” (Beltrán, 2005: 12).

Ahí nos movemos todavía en la época utópica que luego dio paso a una más posibilista, durante la década de los años 80. Una muestra de ello aparece en la referencia de Kaplún (1998) al Seminario sobre Comunicación Social y Educación celebrado en septiembre de 1982 en Quito y auspiciado por OREALC/UNESCO. Paulatinamente, se da paso a una visión más individualista y *organizada desde arriba* de esa *otra* comunicación: “el proceso de comunicación debe realizarse de modo que dé a todos ‘la oportunidad de ser alternativamente emisores y receptores’” (Kaplún, 1998: 65). En buena parte de los discursos institucionalizados desaparecen incluso vocablos como *comunidad* y *diálogo*. Dejan de tomar prominencia como elementos constitutivos de la comunicación. A raíz del auge de Internet, esta dinámica de desnaturalización se produce de forma creciente e incluso se acelera.

A lo largo de este proceso, el cambio de discurso aparece casi de forma imperceptible. Pero, la modificación es conceptualmente profunda. Las personas acceden ya claramente a la comunicación como derecho, no la ejercen como intercambio desprendido ni como don<sup>73</sup>. Se

---

<sup>73</sup> Refiriéndose al vocablo latín *munus* o *cum munus*, Martínez plantea en una nota: “De la misma manera que es una deuda, Esposito (2005) lo interpreta igualmente como un don, en tanto que permite ese intercambio desprendido del compromiso ante los semejantes” (2012: 32). El autor además enmarca a Esposito en la corriente filosófica franco-italiana (Bataille, Blanchot, Derrida, Agamben, Negri) denominada *pensamiento de la comunidad*, un pensamiento que “da cuenta de las

originan las primeras pérdidas en las definiciones, a las que siguen sutiles coaptaciones y artificiosas reconstrucciones de sentido. Suelen llegar a través de análisis y recomendaciones con el auspicio de los organismos internacionales (UNESCO, ONU, Unión Europea), y más tarde se terminan por visibilizar únicamente unas determinadas prácticas que actúan como bandera.

En este contexto se enmarca también la incesante búsqueda que se sirve del desarrollo como hipotética posibilidad de cambio en la forma de comprender y sobre todo concebir la comunicación. Con ella, se formulan modelos sobre cómo deberían ser las experiencias, a modo de buenas prácticas. Se conoce, estudia y/o se parte de diferentes iniciativas, pero muy a menudo para proponerles cómo tendrían que ser, a qué deberían tender. Hasta el punto que muchas de ellas se acaban integrando en el sistema de medios informativos y del entretenimiento imperante.

Un caso emblemático y cercano fue el de las radios y televisiones locales que surgieron de iniciativas vecinales en los años 80, durante la llamada *transición democrática* del Estado español. Pero, en menos de diez años, la gran mayoría terminaron por desaparecer o transformarse en medios públicos-institucionales, controlados por los ayuntamientos e incluso los gobiernos municipales de turno. Durante los años 90, en muchas comunidades autónomas los allanaron incluso los grandes grupos mediáticos con propuestas como Localia del grupo Prisa o Antena Local del grupo Zeta. Por ejemplo, en Catalunya y Galiza se pasó de un panorama bastante rico en radios y televisiones locales gestionadas por entidades ciudadanas a un proceso de coaptación e incluso privatización de estas prácticas comunicativas. Se apeló ingenuamente a la necesidad de profesionalización y la mejora de la calidad del servicio para encubrir la desnaturalización.

Durante los 90, en contextos como el europeo quedaron incluso muy atrás definiciones como la que estableció Beltrán unos años antes: “la **comunicación alternativa para el desarrollo democrático** [sic] es la expansión y el equilibrio en el acceso de la gente al proceso de comunicación y en su participación en el mismo empleando los medios –masivos, interpersonales y mixtos- para asegurar, además del avance tecnológico y del bienestar material, la justicia social, la libertad para todos y el gobierno de la mayoría” (Beltrán, 2005: 13). Para muchos países latinoamericanos, la comunicación seguía presentándose como punta de lanza en la pendiente democratización de sus sociedades.

Podría percibirse la conceptualización alrededor de la noción de *comunicación para el desarrollo* como una oportunidad para capitalizar la efervescencia de la comunicación popular, alternativa y comunitaria en América Latina. Su presencia social no ha dejado de crecer desde los años 50 y 60<sup>74</sup>. Sobresale el apoyo a todo tipo de medios y proyectos (pero

---

posibilidades de una ontología del vivir-juntos sin fundamentarse en el ‘reconocimiento de los iguales’, sino en la vocación por el *otro*, por el diferente” (Martínez, 2012: 32).

<sup>74</sup> Las experiencias pioneras son las radios mineras en Bolivia, que arrancan en la década de los 40.



también a redes regionales e internacionales<sup>75</sup>) por parte de fondos de cooperación procedentes de países europeos y América del Norte, organismos internacionales y una gran variedad de fundaciones, incluidas las de la iglesia católica y evangélicas. En los últimos quince años se ha acuñado y extendido un nuevo término: *comunicación para el cambio social*<sup>76</sup>, que abre un frente más autogestionario y, por tanto, de más difícil desgranar y diferenciar de las prácticas comunitarias de base.

En los últimos decenios y tras la colonización de la sociedad por parte de los medios masivos, (re)aparecen viejas tensiones que se evidencian en el sinfín de prácticas comunicativas que recorren las comunidades. Aparece de nuevo un conflicto soterrado con tres aristas: tratar de instrumentalizar algunas de esas experiencias, adoptar ciertas necesidades sociales, y utilizar el poder *reparador* de la comunicación. Es en esta tesitura que ambos campos y también algunas prácticas de educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) actuales se enfrentan al reto de *ser o tener*.

### 5.1.3 Parte del camino recorrido como aprendizaje

Podemos convenir que cada vez es más ampliamente compartido que la dialogicidad y una corresponsabilidad participativa entre las personas y los colectivos sociales son fundamentales para “restablecer lazos, estructurar relaciones y potenciar la reciprocidad” (Mayugo, 2011b: 96). Afloran todo tipo de subjetividades, que (re)conectan a la gente con su entorno, la ponen en relación utilizando la construcción de sentido pero también la emocionalidad. Las vivencias y los sentimientos propios y del otro toman fuerza en esa interrelación, como puerta abierta para entenderse y comprenderse. Esta manera de comunicarse, además, promueve la horizontalidad organizativa, el trabajo cooperativo y colaborativo y el aprendizaje significativo desde la experimentación. Se constituyen pautas de acción e incluso de coordinación entre unas redes sociales de base ya de por sí interconectadas, pero que conjuntamente buscan estar en conexión.

“La participación directa en la creación de relatos propios es la única vía verdadera de interacción de la ciudadanía *consigo misma*, entre los distintos colectivos sociales e individuos que la componen. Pero, además, es una fuente muy poderosa de comunicación con las

---

<sup>75</sup> Por ejemplo, ALER y AMARC.

<sup>76</sup> Esta terminología fue acuñada por la Fundación Rockefeller que, junto con Communication Initiative y Panos London, en 2003 promovió una entidad independiente denominada *Consorcio de Comunicación para el Cambio Social*, con sede en Nueva York. Su misión es dar proyección internacional al nuevo enfoque de la comunicación para el desarrollo, o sea, la comunicación para el cambio social. Ofrece sus servicios a países de África, Asia y América Latina. Tal como apunta el propio Beltrán: “En 1997 su Departamento de Comunicación, dirigido por Denise Gray-Felder, comenzó a propiciar –a partir de una reunión en Bellagio, Italia- amplia e intensamente en el mundo la ‘*comunicación para el cambio social*’ entendiendo por tal en principio ‘un proceso de diálogo, privado y público, a través del cual los participantes deciden quiénes son, qué quieren y cómo pueden obtenerlo’. De este concepto surge el planteamiento de que las comunidades deben ser actrices protagónicas de su propio desarrollo, de que la comunicación no debe ser necesariamente sinónimo de persuasión sino primordialmente mecanismo de diálogo horizontal e intercambio participativo y que, en vez de centrarse en forjar conductas individuales, debe hacerlo en los comportamientos sociales coincidentes con los valores y las normas de las comunidades” (2005: 18-19).



instituciones, las elites establecidas e incluso las narrativas mediáticas” (Mayugo, 2011b: 99). Ahí emerge una cuestión clave de la triangulación entre los conceptos de *necesidades socioeducativas* y *educomunicación* que realizamos en la anterior investigación. En cuanto a la correlación entre *comunicación comunitaria* y *necesidades socioeducativas*, destacamos otra aportación del mismo estudio que apela a la comprensión dialógica de la comunicación, como estructurante de formas autónomas de organización sociopolítica. El ejercicio comunicativo de la comunidad introduce “la posibilidad de que la ciudadanía dialogue consigo misma donde vive su día a día y realiza sus experiencias significativas. Por tanto, edifica un espacio en el que actúa y construye compromiso político cotidiano para promover dinámicas de cambio” (Mayugo, 2011b: 102).

En la línea de confluencia que planteamos en la actualidad, podríamos establecer que la educomunicación (EC) también responde a esa acción mediadora y de reconstrucción de lazos dentro de la comunidad. Sobre todo sucede así si interviene en colectivos que entre ellos no se visibilizan, o bien disponen de escasos espacios de encuentro, ya sea por falta de acceso a prácticas de comunicación comunitaria, o por no incorporarlas en sus dinámicas socioculturales y de acción política. Las prácticas educomunicativas pueden canalizar ese diálogo intracomunitario, establecer pautas de interacción con el entorno<sup>77</sup> y fomentar la relación con iguales y diferentes, entendidos como próximos y lejanos, aquellos con quienes se comparten más o menos afinidades en el marco de lo local.

La comunicación comunitaria (CC) funciona como tribuna de intermediación desde la comunidad hacia las instituciones, los poderes preestablecidos e incluso los contenidos y las formas de los medios masivos. Quizá no lo hace desde la interrogación ni la interpelación, sino a partir de elaborar una reflexión crítica que se organiza de forma más espontánea y desde las redes sociales de base. Estructura discursos al hilo de los conflictos que trata de resolver, las demandas que le urge postular y las luchas en las que participa a cada momento. En las prácticas de comunicación comunitaria, no existe una vocación de la comunidad de ir a buscar y luego dialogar con todas estas instancias. Más bien consigue posicionarse comunicativamente para que la escuchen, cuenten con su mirada y contemplen sus puntos de vista.

En consecuencia, los contenidos de autoría y sentir colectivo devienen un “terreno de acción” (Mayugo, 2012a: 346) privilegiado y compartido por la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC). Mediante dinámicas participativas de creación y metodologías de producción basadas en la cooperación y/o la colaboración consiguen activar el sentir comunitario. “Si ambos se articulan, la educación en comunicación puede llevar a cabo la capacitación en creación audiovisual participativa, incorporando los logros y posibilidades de la comunicación comunitaria. Por su parte, los medios comunitarios otorgarán a la educomunicación elementos claves para garantizar la vivencialidad con el entorno” (Mayugo, 2012b: 246).

---

<sup>77</sup> Entendido como medio social pero también como medio natural, o esa, como ecosistema.

Ambos campos, en su confluencia, trabajan para “comunicar e interactuar integrando, en un plano de igualdad, todas las versiones, discursos y relatos que emanan de todas las personas y colectivos que [se encuentran en la] base social” (Mayugo, 2011b: 101). Se produce un uso de los medios y sus lenguajes que va más allá de la comprensión crítica y la utilización competente. El objetivo final no radica en capacitarse en lo mediático sino servirse de sus potencialidades para el fortalecimiento de las tramas comunitarias. Así la comunidad promueve “consensos y dialécticas entre las personas y colectivos sociales participantes” (Mayugo, 2011b: 89). Cuenta con la posibilidad de estructurar autónomamente sus conocimientos y habilidades para traducirlos en la realización de necesidades socioeducativas, culturales y políticas.

Desde esta perspectiva, la complementariedad e interdependencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) pasa de ser una demanda social y política a “convertirse en una oportunidad para lograr el pleno ejercicio de la autoexpresión y la autorrepresentación, (basándonos en) unos principios claros de auto-organización” (Mayugo, 2011b: 109). Dejamos de situarnos en el plano de continuar reclamando los derechos a la comunicación<sup>78</sup> para proyectarnos sobre todas y cada una de las prácticas que surgen de la necesidad y voluntad de intercomunicarnos como sociedad, sin tener que recurrir a intermediaciones, y reapropiándonos de nuestros espacios, momentos y flujos comunicativos.

De ahí que la forma en cómo se expresa esta atención de necesidades implique siempre una organización sistémica y basada en la cooperación en red entre agentes sociales, culturales, educativos e incluso políticos muy diversos. Se trata de que el conjunto de prácticas originadas en la educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) puedan organizarse entre sí desde un enfoque completamente holístico y adopten un modelo organizacional lo más reticular posible. “Los espacios y tiempos de acciones socioeducativas (basándonos en) una labor también comunicativa es importante estructurarlos de forma flexible y autogestionable. Así van a contemplar con mayor fluidez las necesidades emergentes, y la base social va a tomar protagonismo y capacidad de decisión” (Mayugo, 2012b: 327). Uno de los grandes elementos definitorios de este tipo de experiencias es que en cada acción que se lleva a cabo “las personas y los colectivos sociales eligen y toman decisiones” (Mayugo, 2012b: 332) en el sentido que se apropian de sus discursos y del disfrute de sus propias construcciones simbólicas.

“La relación de vecindad, la interacción generacional, el conocimiento y la valoración del entorno, la diversidad cultural y pluralidad de costumbres, las identidades múltiples, el sentimiento de pertenencia, la colaboración grupal, la autoestima y realización personal, la gestión de emociones, etc. son campos de experimentación para trabar por dentro y reconstruir el sentimiento comunitario” (Mayugo, 2012b: 327-328). Son ejes que estructuran las prácticas de creación audiovisual participativa, se generen en el ámbito de la

---

<sup>78</sup> En el sentido que proponen Alegre y O’Siochru (2005).

educación (EC), la comunicación comunitaria o ya en el cruce entre ambas. Conformen ese hacer comunicación que radica en lo local pero que no es cerrada sino abierta.

Una comunidad hablando de sí misma implica entablar diálogos con un gran número de maneras de pensar y sentir, por presencia y por ausencia. Eso no significa que desaparezcan los conflictos. Al contrario, se trabajan al analizar las tramas y, si hace falta, recomponerlas de nuevo. En esa reconfiguración aparecen de nuevo tensiones (las mismas, similares u otras distintas), y, en ese proceso, se pueden minimizar las injerencias “opresoras”<sup>79</sup>, controladoras y dominadoras. Esta tarea se lleva a cabo con mucho más convencimiento y mayores fortalezas cuando se dispone de espacios de comunicación propios.

Los relatos de las producciones que proceden de la creación audiovisual participativa parten de los intereses, reflexiones y demandas de las personas y colectivos sociales. Por tanto, toman en cuenta un gran abanico de inquietudes que emanan de la base. Con ello se modulan todo tipo de interferencias procedentes de las estructuras de poder (externas e internas), el *mainstreaming* dominante, las hegemonías preestablecidas y las inequidades. No significa que sean eliminadas, se comparten, debaten y reflexionan críticamente. Se ponen en común y los discursos surgidos de ahí se convierten en parte de la comunidad. A menudo, esta actividad comunicativa se origina desde *yo/nosotros* pero tiende a recuperar al *tú/vosotros* y *los demás* como referencia constante. Ahora bien, eso no se da así de una forma automática. Este modo de operar aparece al trabajar la empatía, la escucha activa y la capacidad de ponerse en el lugar del otro u otra.

Las prácticas de creación audiovisual participativa pueden fomentar “relaciones de horizontalidad y promover consensos y dialécticas entre las personas y colectivos sociales participantes” (Mayugo, 2012b: 344) pero también reproducen liderazgos, avivan juegos de poder, reproducen desigualdades y detectan tensiones invisibilizadas. Gestionarlo no resulta nada sencillo. Hay una “confluencia de muchas subjetividades, que se encuentran y entrelazan para forjar multiflujos comunicacionales” (Mayugo, 2012b: 344) pero, al mismo tiempo, se revelan nuevas problemáticas, emerge una disparidad de puntos de vista y, evidentemente, surgen desencuentros

Al elaborar y difundir sus propios discursos e impresiones sobre la realidad social, las personas y los colectivos de una comunidad consiguen el control de su representación mediada. También se ven abocados/as a dirimir tensiones y conflictos, y a organizar su gestión. Trabajan conjuntamente y toman decisiones pero hay más roces y fricciones entre ellos/as. En definitiva, asumen el compromiso y la responsabilidad de gestionar su propia imagen interna y externa. Ponen en circulación una serie de identidades que fluyen y se mutan constantemente. Con ello, las prácticas de creación audiovisual participativa se erigen en instrumentos clave para la coexistencia, en herramientas convivenciales<sup>80</sup>. No entienden la

---

<sup>79</sup> Para utilizar la concepción freireana que opone opresores y oprimidos pero en una relación dialéctica, nada estática.

<sup>80</sup> “La herramienta convivencial es la que me deja la mayor latitud y el mayor poder para modificar el mundo en la medida de mi intención” (Illich, 1985: 17).

comunidad estática sino dinámica. Son capaces de generar fuertes vínculos de pertenencia, y, al mismo tiempo, promueven “estrategias propias de reproducción, continua transformación y, por tanto, permanencia” (Mayugo, 2012a: 50).

En su esencia, la comunidad es *comunicadora*, como ya hemos apuntado anteriormente. Pero, en un mundo tan globalizado, esa propiedad se convierte también en una acuciante urgencia. Estas dos dinámicas no parten de una utilización similar de la comunicación. Mientras la premura siente la presión de las exigencias contextuales por delante de las de la propia comunidad, la esencia necesita generar espacios y momentos de resistencia comunitaria. Por tanto, ahí se asoma un equilibrio complejo de mantener. La existencia y la persistencia de una comunidad como tal depende, en buena medida, “de que pueda ejercer esa función de poner en común, de contarse a sí misma, de construir sus propios relatos, de representarse como ella desee, de hacer llegar sus voces y sus miradas múltiples a su entorno y al mundo” (Mayugo, 2012a: 50). Pero ese ejercicio comunicativo está constantemente tamizado por las superestructuras políticas, el sistema económico, los programas de escolarización, y las influencias de las corporaciones mediáticas y las industrias culturales.

A raíz de ahí, podemos afirmar con rotundidad que “uno de los retos que tiene planteados actualmente la comunidad como *comunicadora* es erigir y mantener formas de expresión, instrumentos, momentos y espacios que puedan ser suficientemente independientes y autogestionados para así determinar por su cuenta y riesgo (y luego también evaluar) cuáles son sus *necesidades* a realizar y en qué orden de prioridades” (Mayugo, 2012a: 51). Para ello, basamos el análisis de las prácticas del estudio de casos en la aplicación de cuatro indicadores que nos parecen esenciales: satisfacción sinérgica de necesidades (Max-Neef, 1998), diálogo (Freire, 1969), prealimentación (Kaplún, 1998) y convivencialidad (Illich, 1985).

Estas son las cinco situaciones que se han tomado en cuenta para el estudio de campo. Mujeres de distintas edades y procedencias se forman en expresión radiofónica, constituyen un grupo y realizan un programa quincenal con perspectiva de género en la radio local de su ciudad<sup>81</sup>. Jóvenes aprenden a narrar audiovisualmente y realizan producciones sobre sus barrios que les conectan con otros colectivos sociales, y aúpan un micromedio de relación e intercomunicación<sup>82</sup>. Un municipio utiliza la elaboración de un documental sobre su historia reciente como elemento de interacción y diálogo entre personas y colectivos distantes, divergentes e incluso enfrentados en la percepción de ese relato<sup>83</sup>. Se abre un proceso de conocimiento mutuo entre un grupo de jóvenes de un barrio en Barcelona y otro de Aix-en-Provence, utilizando la creación audiovisual participativa como lugar de encuentro de unos

---

<sup>81</sup> Iniciativa llamada *Dones Reporteres de Mataró* (blogs: <http://donesreporteresdemataro.blogspot.com.es/> y <http://historiesdedones.blogspot.com.es/>).

<sup>82</sup> Proyecto *El Sud Sona* en Sabadell (blog: <http://elsudsona.wordpress.com/> y web: <http://elsudsona.org/>). Temporalmente solo se pueden ver los vídeos del proyecto en: <https://vimeo.com/user2558838> (*Teleduca on Vimeo*).

<sup>83</sup> Trailer del documental *La Llagosta: vides i camins*: <https://vimeo.com/20107780>.

otros y autoafirmación de sí mismos<sup>84</sup>. Por último, en una zona rural, hay una enorme dispersión de la población que empieza a traducirse en desconexión; para el restablecimiento de lazos vecinales y vínculos con el entorno, los niños y niñas de una misma edad utilizan la expresión y autorrepresentación audiovisual, y a partir de ahí se produce un pequeño redescubrimiento de su comunidad como lugar *común*<sup>85</sup>.

“Los procesos y productos que surgen de las dinámicas de producción audiovisual participativa (...) actúan de amplificadores con carácter simbólico. Se erigen en instrumentos emancipadores, potenciando las capacidades y habilidades comunicativas y socioeducativas de los individuos y colectivos participantes. Además, les conectan a sus comunidades de referencia<sup>86</sup>, pero también a otros equipos que desarrollan proyectos similares y a otros públicos, incluso de forma global” (Mayugo, 2012a: 55). En la línea que plantea Kaplún (1998), cada uno/a genera comprensión y aprehensión verdadera del conocimiento cuando consigue expresar sus ideas para que otras personas puedan conocerlas y entenderlas. Es decir, conocemos lo que comunicamos porque comunicar es, al mismo tiempo, poner en conocimiento y compartir.

Siguiendo con Kaplún (1998), este autor señala que, de la simbiosis entre comunicación y educación, surgen oportunidades y dificultades de expresión, relación y diálogo. En este análisis de la comunicación educativa intersubjetiva, el conocimiento pleno de una idea se presenta con la oportunidad y el compromiso de comunicarla a otros/as. De ahí podemos extrapolar la importancia de entrecruzar distintos flujos comunicacionales en los procesos sociales: se produce una comprensión hermenéutica que incluso da cabida a la transformación de la realidad. “La comprensión, entonces, además de tratarse de una compleja forma de leer la citación del yo en el mundo, es la apertura a un poder: el poder de actuar y transformar, y detrás: el poder autónomo como postulado imprescindible de todo proceso político” (Huerdo, 2011: 24-25).

Desde esta perspectiva, una visión más amplia de la imbricación entre comunidad, comunicación y educación entronca con la sociología de los usos que propugnaba De Certeau (2006). “Nos sirve para profundizar en la libertad y autonomía de las personas y colectividades cuando producen construcción social en sus prácticas comunicativas, determinan qué usos otorgarles en cada momento, indagan en sus relaciones de pertenencia y convivencia, y contribuyen a una reelaboración constante de sus identidades” (Martínez y Mayugo, 2013: 3).

---

<sup>84</sup> Durante el proyecto se creó un blog cuya dirección URL era: [www.duplaixbarcelona.org](http://www.duplaixbarcelona.org) pero la entidad responsable (Anonymal) dejó perder el dominio. Los vídeos realizados por los dos grupos de jóvenes están en un álbum de Vimeo de esta entidad francesa: <https://vimeo.com/album/2389451>. También existe un resumen tipo *making of* del plató dúplex final: <https://vimeo.com/75329199> y un vídeo promocional del proyecto: <https://vimeo.com/66338593>.

<sup>85</sup> Blog del proyecto *Mediona, cap a on anem?*: <https://medionafilxrandra.wordpress.com/>.

<sup>86</sup> En la actualidad, nuestra concepción de *comunidad* ha mutado, la hemos profundizado y se ha enriquecido. La entendemos más en el sentido que propone Gustavo Esteva: “En mi mundo, las personas *son* comunidad. No *tienen* comunidad, no *pertenecen* a ella. *Son* comunidad (GE en Becker, 2007: 3).



Ese trabajar las relaciones comunitarias desde una gran diversidad de prácticas de creación audiovisual participativa es un elemento clave para reforzar las redes sociales de base y su capacidad de autoorganización. A través de ellas, emergen una gran variedad de atribuciones y competencias que van más allá del compromiso individual y apelan a la responsabilidad comunitaria, de una forma muy directa. Al nombrarse, hacerse “sustantivas mediante una serie de actos, momentos y lugares de comunicación que se conforman de manera socializada y autoorganizada”, se refuerza la propia existencia de las comunidades como tales (Martínez y Mayugo, 2013: 4). A través de las expresiones, los relatos y las acciones comunicativas de personas y colectivos que las conforman, “consiguen reflexionarse a sí mismas, valorando o no la pertinencia de cada una de sus expresiones, calibrando su capacidad de reacción para desactivar estereotipos y reconstruir nuevas versiones de sí mismas, en un esfuerzo persistente que convoca a la permanencia de la comunidad” (Martínez y Mayugo, 2013: 4).

## 5.2 Marco referencial

Tras el apartado de antecedentes, en este vamos más allá de describir las características que definen la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC), sus particularidades y las aportaciones mutuas. Nuestra intención ahora es avanzar en la reflexión crítica y el análisis interpretativo de la complementariedad e interdependencia entre ambos campos. La mirada sobre las prácticas de creación audiovisual participativa focaliza nuestra mirada en la diversidad de procesos y producciones que resultan de todas ellas. Pero también nos plantea comprender qué cuestiones interceden en sus contextos históricos, socioculturales y políticos. Tal como apunta Huergo (1997), es ahí “donde surgen o se originan los problemas y las producciones teóricas” (citado en Huergo, 2011: 19).

Al hilo de la propuesta de Huergo (1997) para la *comunicación/educación*, nos interesa averiguar si, en la intención de recuperar la clave de procesos, nos serviría una dinámica “de construcción de algunas bases preliminares para provocar un espacio teórico transdisciplinario, movido más por un campo problemático común con relaciones tensas, que por miradas disciplinares escindidas” (citado en Huergo, 2011: 19). Soares nos recuerda que “tanto Freire como Kaplún entienden conceptos como ‘contexto sociocultural’” y “‘Comunicación’ y ‘Educación’ como una *relación* y no como áreas que deban tener su objeto de estudio disputado” (2000: 20). Para ello, este investigador cita el concepto metafórico de rizoma<sup>87</sup> desarrollado por Deleuze y Guattari (2004) como “llave operacional para entender la naturaleza del nuevo campo” (nota 14, 2000: 19).

---

<sup>87</sup> Un rizoma es multiforme y en él no hay ni centro ni periferia porque fluye por una extensión superficial ramificada sostenida fuertemente en la base, en las raíces. Es pura interconexión de un punto cualquiera con cada uno de los demás. No contiene ni unidades ni compartimentos sino relaciones en mutación permanente, dimensiones de diálogo. No hay principio ni fin pero siempre incorpora un medio de crecimiento y por el que se transborda, circula y se mueve.



Las prácticas de creación audiovisual participativa analizadas en el estudio de casos y en las experiencias de contraste de esta tesis, en su conjunto, se adaptan perfectamente a la concepción rizomática que postulan Deleuze y Guattari (2004). Nos servimos de enumerar las características generales del rizoma que apuntan estos autores para identificar esta propiedad en las experiencias educomunicativas y/o de comunicación comunitaria:

- 1º y 2º. “Principios de conexión y de heterogeneidad: cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo” (Deleuze y Guattari, 2004: 13). En todas estas prácticas se ponen en juego sistemas de signos diferentes pero también estatutos situacionales de la realidad. Como en el caso de los rizomas, en ellas nunca se cesa de interrelacionar estadios muy distintos como por ejemplo “eslabones semióticos, organizaciones de poder, circunstancias relacionadas con las artes, las ciencias, las luchas sociales” (Deleuze y Guattari, 2004: 13).
- 3º. Principio de multiplicidad. “Una multiplicidad no tiene ni sujeto ni objeto, sino únicamente determinaciones, tamaños, dimensiones que no pueden aumentar sin que ella cambie de naturaleza (las leyes de combinación aumentan, pues, con la multiplicidad)” (Deleuze y Guattari, 2004: 14). Entre todas, las prácticas conforman una trama repleta de líneas de relaciones en las que se entremezclan las internas de cada experiencia con las externas y conjuntivas. Al producirse un agenciamiento de estas experiencias, hay un incremento tal de la multiplicidad de dimensiones que se transforma su propia naturaleza conforme van creciendo sus conexiones. Ello se debe a su capacidad *comun-icativa*, de ser en relación a los y las demás que de alguna forma están participando en el acto de comunicar/educar.
- 4º. “Principio de ruptura asignificante: frente a los cortes excesivamente significantes que separan las estructuras o atraviesan una. Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según ésta o aquélla de sus líneas, y según otras” (Deleuze y Guattari, 2004: 15). Las prácticas educomunicativas y/o de comunicación comunitaria, entendidas como rizoma en su conjunto pero también cada una de ellas, no tienen principio ni fin. Existen o pueden dejar de existir pero no cesan de reconstituirse a sí mismas como ámbito de intervención política y sociocultural. Siempre tienden a estar sujetas a un acto proactivo de selección y temporalidad, a recomenzar y devenir en ese constante movimiento de creación y recreación. En su interconexión, podríamos establecer incluso que hay dinámicas de desterritorialización y reterritorialización, en un proceso de encadenamiento y alternancia continuados. Este vaivén se genera “según una circulación de intensidades que impulsa la desterritorialización cada vez más lejos” (Deleuze y Guattari, 2004: 15-16).
- 5º y 6º. “Principio de cartografía y de calcomanía: un rizoma no responde a ningún modelo estructural o generativo. Es ajeno a toda idea de eje genético, como también de estructura profunda” (Deleuze y Guattari, 2004: 17). Las prácticas de creación audiovisual participativa no se pueden calcar ni reproducir, nunca se dan por hechas a

partir de un eje que ejerce de soporte o una estructura que sobrecodifica. Se constituyen como mapas. El mapa “está totalmente orientado hacia una experimentación que actúa sobre lo real. El mapa no reproduce un inconsciente cerrado sobre sí mismo, lo construye. Contribuye a la conexión de los campos, al desbloqueo de los cuerpos sin órganos, a su máxima apertura en un plan de consistencia. Forma parte del rizoma. El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones” (Deleuze y Guattari, 2004: 17-18). Estas experiencias son mapas también porque contienen múltiples entradas. Apuntan, además, Deleuze y Guattari que “un mapa es un asunto de *performance*, mientras que el calco siempre remite a una supuesta *competance*”. Ahí rechazaríamos la noción kapluniana de *competencia comunicativa*<sup>88</sup> y sobre todo su actualización en términos de *competencia mediática*<sup>89</sup> en la que actualmente se basa buena parte de la investigación europea sobre *educación mediática* o *media literacy*. El concepto de Kaplún (1998) no es meramente instrumental ni objetual. Pero aún en esa concepción crítica de comunicación/educación, la idea de competencia otorga un estado de inmanencia que la aleja de sus propias prácticas.

Nuestra propuesta de aplicar la teoría rizomática a las experiencias comunicativas que emergen de la base social no es novedosa. La investigadora Tanja Bosch (2009) la ha aplicado a un estudio etnográfico sobre la radio comunitaria surafricana *Bush Radio*, en Ciudad del Cabo. Se trata de una aportación que solo hemos conocido recientemente y de forma breve a través de un texto de Clemencia Rodríguez. “Según Bosch, a la manera de un rizoma, la radio comunitaria atraviesa fronteras y establece vínculos. La emisora *Bush Radio* se ajusta claramente a los principios de conexión, heterogeneidad, multiplicidad y ruptura significativa [sic] planteados por Deleuze y Guattari. Bosch sostiene que *Bush Radio* es un organismo rizomático —más que una organización— que se sostiene mediante un complejo conjunto de redes de relaciones e interacciones, en cuyo núcleo vital palpita el concepto de comunidad” (Rodríguez, 2011: 102).

El modelo de Deleuze y Guattari (2004), aunque muy deductivo, nos ha servido para visualizar el entramado que reúne a las experiencias surgidas de la educomunicación (EC), la comunicación comunitaria (CC) o bien la confluencia entre ambas. Si, además, aplicamos su *principio de cartografía y calcomanía* a las prácticas de creación audiovisual participativa, podemos desmontar el concepto de *buenas prácticas*. Se trata de una noción muy extendida en las últimas tendencias de investigación de las ciencias sociales que encima se mal aplica desde las políticas públicas. Sobreentender que existe la posibilidad de que una serie de

---

<sup>88</sup> “No se trata, pues, de educar usando el instrumento de la comunicación, sino que esta se convierta en la columna vertebral de los procesos educativos: *educar por la comunicación* y no *para la comunicación*. Dentro de esta perspectiva de la comunicación educativa como *relación* y no como *objeto*, los medios son reubicados a partir de un proyecto pedagógico más amplio” (Soares, 2000: 19-20).

<sup>89</sup> Y también la de *competencia digital* que se utiliza de la llamada *alfabetización digital*.

iniciativas ejerzan como modelo de otras significa tratar de estratificarlas y jerarquizarlas y, al mismo tiempo, no reconocer la relación dialéctica existente entre la experiencia real y el prototipo.

Tal como exponen Deleuze y Guattari, “no es rigurosamente exacto que un calco reproduzca el mapa. Un calco es más bien como una foto, una radiografía que comenzaría por seleccionar o aislar lo que pretende reproducir, con la ayuda de medios artificiales, con la ayuda de colorantes o de otros procedimientos de contraste. El que imita siempre crea su modelo, y lo atrae. El calco ha traducido ya el mapa en imagen, ha transformado ya el rizoma en raíces y raicillas. Ha organizado, estabilizado, neutralizado las multiplicidades según sus propios ejes de significación. Ha generado, estructuralizado el rizoma, y, cuando cree reproducir otra cosa, ya sólo se reproduce a sí mismo. Por eso es tan peligroso. Inyecta redundancias, y las propaga. El calco sólo reproduce los puntos muertos, los bloqueos, los embriones de pivote o los puntos de estructuración del rizoma” (2004: 18).

En ese bloqueo de salidas y puntos de fuga, el rizoma y, en nuestro caso, los procesos de producción audiovisual participativa se rompen por dentro, porque solo pasan a existir a condición de ajustarse a los patrones preestablecidos. Según apuntan Deleuze y Guattari (2004), en estas situaciones no se deja paso al deseo, que siempre se genera y actúa de forma rizomática. Al intentar seguir una estructura de árbol, las prácticas educomunicativas y/o de comunicación comunitaria sufren una serie de secuelas internas que puede llevarlas al fracaso e incluso a perecer, a dejar de existir como tales. En cambio, una articulación en rizoma “actúa sobre el deseo por impulsos externos y productivos” (2004: 19). Ahí radica la importancia de las operaciones constantes de reconexión de los calcos con cada mapa. Es un tipo de ejercicio que estas experiencias pueden procurarse entre sí para entresacar siempre el rizoma que las activa y estructura permanentemente, al mismo tiempo.

Es importante encontrar fórmulas que activen esos procedimientos. Si la prealimentación de Kaplún (1998) rompe el binomio entre emisores y receptores, y sirve para abrir constantemente el proceso comunicativo, ya es un primer paso. Cuando un grupo de jóvenes de un barrio o municipio cualquiera asumen el reto de producir sus propios vídeos desean contarse a sí mismo para comprenderse desde nuevas perspectivas, sobre todo en relación al entorno. Por eso operar desde la prealimentación regenera no solo al grupo sino también su discurso: no hay público, solo actores sociales.

En la misma dirección, el diálogo de Freire (1969) les otorga el poder de hacer y rehacer, de crear y recrear en el acto de pronunciación de *su mundo* pero también del de los/as demás. Al instaurarse en el diálogo, “la confianza va haciendo que los seres dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo” (Freire, 1969: 74), previa asunción de la autoestima, o sea, de la fe en sí mismos y sus semejantes/diferentes en la comunidad.

En estos parámetros, hay manifestaciones evidentes de la convivencialidad de Illich que emanan de este tipo de prácticas. Al convertir a las personas en intercomunicadores de su

propia existencia, dejan de funcionar como “meros consumidores-usuarios” (1985: 12). Van enfrentándose de cara a la productividad industrial de las corporaciones de la información y el entretenimiento. Y lo hacen con sus herramientas convivenciales, lo que significa “el paso de la repetición de la falta a la espontaneidad del don” (1985: 12).

La actuación conjunta de educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) contribuye a una concepción multiforme de la herramienta convivencial. Evita tener que avenirse a criterios de *buenas prácticas* de una u otra disciplina, porque la fuerza que tienen radica precisamente en su cruce, complementariedad e interdependencia, entendidas como trama reticular. Conjuntamente, ambos campos se instituyen como satisfactores sinérgicos de necesidades socioculturales y políticas; comunicativas, en definitiva. Este tipo de satisfactores “revela el devenir de procesos liberadores que son producto de actos volitivos que se impulsan por la comunidad desde abajo hacia arriba. Es eso lo que los hace contrahegemónicos, aun cuando en ciertos casos también pueden ser originados en procesos impulsados por el Estado” (Max-Neef, 1998: 65).

Podríamos afirmar que los cuatro indicadores de las prácticas de creación audiovisual participativa que proponemos en esta tesis son fundamentales porque se dirimen en articulaciones y vías de apertura. Las sostienen sin encorsetarlas. Estas experiencias, por su anclaje en la comunicación/educación, nos remiten a la posibilidad de fragmentación del poder desde una acción comunicativa comprometida socialmente, con uno/a mismo/a y con los/as demás. Ante la dispersión y contingencia implícitas en la llamada *sociedad de la información o del conocimiento*, aportan retícula, tramas y segmentación en constante articulación.

Existe la visión de que “Internet, como dice Richieri (2008)<sup>90</sup>, supone (...) una cierta atomización, una fragmentación y dispersión de las expresiones populares” (Chaparro, 2012: 22). Precisamente por eso el amarre de estas experiencias en lo local es clave y, al mismo tiempo, innegociable. Los poderes económicos y políticos, en los inicios de los 2000, ya intentaron postrar las prácticas comunicativas de la ciudadanía únicamente en Internet. Pero no lo lograron. Se siguieron ocupando ondas hertzianas y otros espacios públicos habilitados para la difusión y la producción autónoma e independiente.

En ese contexto, puede comprenderse la lucha por el reconocimiento de los medios libres, comunitarios, alternativos y populares en la legislación española. Es un reclamo que no cede a cualquier precio. Se trata de un movimiento de resistencia y persistencia que ya lleva más de 30 años de recorrido. Por ahora, la garantía para la existencia de un tercer sector audiovisual suficientemente amplio y diverso se sostiene en la diversidad de prácticas. Esa sería la opción, en lugar de tratar de modelizar qué tipo de estructuras y organizaciones podrían configurarlo<sup>91</sup>,

<sup>90</sup> Intervención en el Foro Internacional Comunicación, Desarrollo y Cambio Social. Sevilla, 2008.

<sup>91</sup> Artículo 32 de la Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2010/04/01/pdfs/BOE-A-2010-5292.pdf>. Artículos 70 y 71 de la Llei 22/2005, de 29 de desembre, de la Comunicació Audiovisual a Catalunya. Recuperado de: <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/4543/531253.pdf>.

algo muy tentador para los poderes políticos que se erigen como *vencedores* de las contiendas electorales.

Bien contemos relatos sobre la dilatada experiencia de las radios comunitarias y populares latinoamericanas<sup>92</sup>, bien nos refiramos únicamente a las prácticas educomunicativas, mucho más episódicas o minúsculas, que constituyen el estudio de casos de esta investigación<sup>93</sup>; podemos convenir que en todas ellas la comunicación es utilizada en entornos participativos como herramienta (convivencial) de “construcción de tejido social” (Chaparro, 2008: 147). Se podría incluso añadir que, en los últimos diez años de forma creciente, incluso como reestructuradora y restablecedora de esa trama.

En este sentido, la mayor necesidad de educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) debería calibrarse también como aviso del gran número de patologías sociales que anidan en las sociedades postmodernas. Ello explicaría el creciente interés de instituciones públicas, organismos internacionales e incluso grandes y pequeñas fundaciones corporativas por desarrollar estos dos campos. Eso sí, únicamente a su modo de ver y proceder.

Una de las grandes virtudes y también la suculencia de las prácticas de creación audiovisual participativa reside en que “alientan la capacidad de las comunidades de traspasar de una perspectiva a otra (por ejemplo, de la política a la psicología, de la familia al análisis de la situación mundial, de la comunicación íntima al interés y uso de los medios,...). Cabe decir que relacionan y actualizan la vivencia comunitaria con otros diversos asuntos propios de su imaginación del mundo, de su imaginación sobre otras comunidades y haceres sociales” (Martínez, 2012: 28-29). Ejercen un rol transbordador, no actúan como compartimentos estancos sino abiertos y en permanente conexión.

### **5.2.1 La comunicación como trama e interacción social**

Cada comunidad, e incluso cada colectivo que la conforma, pueden hallar su propio camino para autoorganizarse y sostenerse desde la comunicación. Básicamente, solo implica tener en cuenta tres ejes básicos de intervención. El primero es la intercomunicación entre sus componentes para erigir discursos compartidos y trabajar el sentimiento de pertenencia. El segundo comprenderse a sí misma/o desde una acción dialógica fortalecedora para arbitrar identidades. Y el tercero relacionarse con los y las demás mediante relatos y vivencias compartibles que permitan entrecruzar visiones sobre la realidad. En esa triple lanza, convergen una gran diversidad y complejidad de expresiones y miradas. Pueden darse los tres ejes a la vez o bien focalizar prioritariamente en alguno. En este caso, conviene que los otros se promuevan con el tiempo o en situaciones concretas.

---

<sup>92</sup> Por citar quizá la más consistente en su multiformidad y también la más sostenible en el tiempo.

<sup>93</sup> *Temps de memòria a La Llagosta* (2009-11), *Et sona? El Sud Sona!!!* (2010-11), *Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves* (2012-13), *Mediona, cap a on anem?* (2012-14) y *Dones Reporteres de Mataró* (2008-15), todas ellas de Teleduca. *Educació i Comunicació* ([www.teleduca.org](http://www.teleduca.org) / <https://teleduca-educom.wikispaces.com/>).



En la actualidad, lo complicado no es tanto conseguir que se produzcan oportunidades de emersión de experiencias comunicativas como conseguir su inserción (utilizando la terminología freireana). Es necesaria una toma de conciencia que conlleve desear y decidir compartir una práctica concreta en espacios comunes y además sostenerla en el tiempo. La mayoría de estas iniciativas suele surgir o bien poco a poco o bien a raíz de alguna urgencia, pero se refuerza cuando se ancla en las necesidades socioeducativas, culturales o/y políticas de la comunidad.

Comunicarse en y con la comunidad es de por sí una necesidad social. Pero el hecho de que el sistema de medios masivos provea información y entretenimiento ya enlatados desmoviliza y origina pasividad. Por tanto, hace falta que, desde el encuentro comunitario o algún colectivo en particular, se visualice y organice un proceso de reapropiación de la palabra. Estaríamos con De Certeau (1974) en que la cultura implica una actividad, algún modo de apropiación. En consecuencia, es decisivo abrir procesos de concienciación y transformación personal que alcancen al grupo social y así (re)instalar estas prácticas. Ello nos sitúa en una flexión constante entre acción comunicativa y educativa: la primera para contarse dialógicamente y comprenderse, y la segunda para convencer, movilizar en la toma de conciencia.

Tanto Freire (1969) como Kaplún (1998) inciden en la importancia de organizar una comunicación abierta, que no esté fundamentada en la denuncia sino en el diálogo. Las prácticas comunicativas cerradas no sirven para escuchar, se convierten en monólogos y no conducen al cambio. **“La verdadera comunicación no comienza hablando sino escuchando [sic]”** (Kaplún, 1998: 94), por lo que en cualquier comunidad que asuma el reto de comunicarse es clave saber escuchar.

Eso implica incorporar a *la otredad* y activar la empatía; establecer diálogos con todos los grupos sociales aunque, por momentos, sea en la distancia; y ponerse en el lugar de los/las demás para tratar de recorrer caminos conjuntamente. La empatía<sup>94</sup> se sitúa en la base de la comunicación. **“Significa querer, valorar [sic] a aquellos con los que tratamos de establecer la comunicación. Implica comprensión, paciencia, respeto profundo por ellos, cariño, aunque su visión y su percepción del mundo no sea todavía la que nosotros anhelamos. Significa estar personalmente comprometidos con ellos”** (Kaplún: 1998: 99-100). La empatía ofrece la posibilidad de ampliar constantemente los ámbitos de diálogo.

La conjunción de todos estos elementos facilita, sin duda, la emergencia y permanencia de procesos de creación audiovisual participativa radicados en las redes sociales de base. Además, se puede contar con la experiencia acumulada por parte de las iniciativas educ comunicativas y las de comunicación comunitaria, o bien aquellas que ya se mueven en un

---

<sup>94</sup> “La empatía es una actitud deliberada, voluntaria; un esfuerzo consciente que hacemos para ponernos en lugar de nuestro interlocutor a fin de establecer una corriente de comunicación con él. Es la capacidad de ponernos en la piel del otro, de sentir como él, de pensar como él, de ‘sintonizar’, de ponernos en su misma ‘onda’. Como destreza, la empatía es una condición que podemos cultivar, desarrollar” (Kaplún, 1998: 99).



terreno de confluencia entre ambos campos. En su conjunto, esta trama posibilita cubrir comunicativamente un gran espectro de situaciones que se dan a diario en barrios, ciudades y poblaciones de nuestro entorno. Quizá solo hace falta reforzarla y tejerla más sólidamente.

En la *utopía* de Jorge Huergo (2000) que recoge Soares, este diseño podría traducirse en “caminar en dirección hacia una determinada autonomía que posibilite instituir un campo para la palabra, una palabra que libere el flujo de las representaciones y pronuncie un mundo que no se apoya en ninguna re-representación dada, sino que en un sueño común” (citado en Soares, 2009: 205). Desde esta perspectiva, la comunicación es básicamente interacción humana y relación social, pero también descubrimiento de la cultura como acto, como proceso, como vivencia, y no como producto. La prácticas comunicativas de base ofrecen la posibilidad de construcción comunitaria, en común, de un espacio colectivo habitado por muchos/as. Sin que pertenezca a unos/as pocos/as.

Esta conceptualización entronca directamente con la idea de Freire (1973) de que las personas son seres de relación que no se encuentran solo viviendo en el mundo sino con él. Y esa es la labor que, como tales, otorgan a la comunicación: entablar diálogos con el mundo, como forma de ser, actuar y relacionarse unos/as con otros/as en un marco de convivencia, de construcción constante de convivencialidad (Illich, 1985). “Ser dialógico (...) es vivenciar el diálogo. Ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no imponer consignas<sup>95</sup>. Ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante, de la realidad. (...) El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo ‘pronuncian’, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos” (Freire, 1973: 46).

En ese contexto, tomamos la definición de comunidad como trama que apunta Martínez (2012). La define como entramado de personas “que asocia o urde los repertorios sobre todo político, pero también social, técnico, cultural,... en la actividad humana real, e implica a la comunidad en ellos, a través de la creación y comunicación de expectativas de una vida mejor” (Martínez, 2012: 28). Sus prácticas comunicativas no pueden ser otras sino basadas en la relación e interacción de sus componentes.

Desde un planteamiento sistémico de las redes sociales, la comunicación juega un papel clave porque contribuye a establecer relaciones estables entre los y las integrantes de la comunidad. Este tipo de interacciones otorgan sentido de pertenencia y retroalimentación a vivir en común. Sluzki (1996) “sostiene que todos los seres humanos formamos parte de una trama interpersonal que se integra a una red micro social que se inicia con la familia y se extiende a todo el entorno sociocultural en el que nos desenvolvemos hasta enlazarse a toda una red social a la que moldeamos y que nos moldea” (citado en Crovi, López y López, 2009: 22). La prácticas comunicativas de base consiguen que se elabore una buena retícula entre

---

<sup>95</sup> *Esloganizar*, en la versión en portugués de Freire (1973).

todos los círculos concéntricos que cada persona dibuja a su alrededor y, además, que las conexiones queden bien trabadas, con posibilidades reales de diálogo.

Por su parte, Huergo afirma que la “Comunicación/Educación (...) es siempre política en cuanto institución de la democracia como régimen del pensamiento colectivo y de la creatividad colectiva; es proyecto de autonomía en cuanto liberación de la capacidad de *hacer pensante*, que se crea en un movimiento sin fin (indefinido e infinito), a la vez social e individual; es posibilidad radical (2000: 23). La define como un tipo de política que se articula desde los márgenes y desde el caos de la cultura. Apunta también que no se apresura a instituir qué transformaciones concretas deben producirse, ni trata de definir la autonomía. “Alimenta la imaginación y las resistencias culturales” (Huergo, 2000: 23), no prescribe. Además, su poder radica en que “se juega en la trama de lo comunitario (hecha de memorias, cuerpos, voces y territorios) persistentemente erosionado” (Huergo, 2000: 23), ya sea por la postmodernidad homogeneizadora, ya sea por el neoliberalismo *pluralista*.

En realidad, en las redes sociales de base, en las comunidades se generan un sinfín de interacciones que no siempre se traducen en prácticas concretas, pero que *común-ican*. En algunos casos sí intentan incluso establecerse, para durar y permanecer como toma de conciencia. De una parte, las prácticas de comunicación comunitaria surgen a menudo de necesidades compartidas por la comunidad. Pero, en un momento dado, precisarán incorporar la educomunicación para incluir a aquellas que quedaron desatendidas. Por otro lado, las experiencias educomunicativas resultan eficaces para apuntalar una serie de necesidades compartibles pero que todavía no gozan de puntos de encuentro en la comunidad. Ahora bien, una vez esta labor promotora se ha producido, sus frutos pueden dar paso a una iniciativa de comunicación comunitaria. Hay ahí un intercambio de roles y de responsabilidades en la confluencia entre ambos campos.

Tal como se desprende del texto de Martínez (2012), la comunidad y sus prácticas comunicativas son interpretables como intercambio de dones y cargas que se comparten de forma despendida, por la simple satisfacción de formar parte. Hablamos “por tanto de compromisos que devienen de una parte en la organización de la participación (con sus contradicciones) y, de otra, en el intercambio mismo, que es desde donde las voces y las prácticas pueden tener lugar, donde pueden llegar a ser” (2012: 28). Quehaceres en los que las experiencias de la comunicación comunitaria logran consolidar empatías mientras las educomunicativas se focalizan en aprender de los/as otros/as y generar nuevas simpatías. Unas iniciativas y otras tienden a sostenerse en liderazgos estables y de reproducción de los esquemas sociales preestablecidos, y es tarea de la coordinación y/o los protocolos de funcionamiento revertir liderazgos y subvertir roles.

En esta articulación reticular, el paso del tiempo juega un papel fundamental: estructura fases de consolidación y arbitra. La sustentabilidad de cada práctica de creación audiovisual participativa suele iniciarse con un primer momento de autoexpresión y autorrepresentación, de rescate de habilidades, reconocimientos y sensaciones perdidas. Con el tiempo, experimentar la comunicación deviene un elemento de significación social y, más a largo

plazo, se va convirtiendo en autoafirmación. Si no se alimenta este proceso de interacciones desde dentro, es complicado que las experiencias enraícen con fuerza, y/o se mantengan abiertas a nuevas y/o episódicas incorporaciones.

En las prácticas educomunicativas como por ejemplo el programa *Cine en Escuelas Medias del Sur de la Ciudad*,<sup>96</sup> se evidencia como “los videos, las producciones audiovisuales, se convierten en un lugar de encuentro social en donde los jóvenes sistematizan sus miradas, se acercan entre ellos y permiten acercarnos a ellos compartiendo el trabajo y comprendiendo sus configuraciones narrativas” (Luna, 2012: 215). En ellas, siempre hay un rol facilitador y coordinador que es clave para que la iniciativa funcione. Pero, al cabo de los años, se llega a una gran cantidad de adolescentes y jóvenes que seguramente estaban perdiendo la confianza en su propia palabra.

Al otro lado del océano Atlántico y desde una experiencia de radio libre y comunitaria: *Radio FilispiM*<sup>97</sup>, la base organizativa y de funcionamiento es muy distinta. La labor es más colaborativa, con la intención de que la acción conjunta de distintas asociaciones converja en un medio común y compartido. Una de ellas detenta la responsabilidad como promotora y otras colaboran a distintos niveles, pero comparten un compromiso común. Así es como esta radio se convierte “en un lugar móvil y movilizador, un espacio de encuentro social, en parte de la esfera pública” (Amorín y Martínez, 2012: 306).

A pesar de sus distancias físicas y conceptuales, ambos procesos se definen como *lugar de encuentro social*. También en los dos casos hay una búsqueda o recuperación de la *comunidad comunicante*. En el primero, el punto de partida se sitúa en un contexto educativo y la intervención es con jóvenes en edad de escolarización obligatoria. Ello nos coloca ya en el plano de la educomunicación (EC). En cambio, en el segundo, se trata de un entorno asociativo y de movimientos sociales de una ciudad y su comarca, con protagonismo de una asociación fundada para “activar, dinamizar y comunicar las luchas sociales<sup>98</sup>” de la zona. Nos encontramos frente a una experiencia de comunicación comunitaria (CC), concretamente un medio radiofónico.

En realidad, desde nuestro punto de vista, los elementos comunes de estas dos prácticas prevalecen sobre sus diferencias aunque a primera vista puedan parecer irreconciliables. Son dos iniciativas que podrían perfectamente coexistir en una misma ciudad o barrio. Se beneficiarían de esa convivencia y se reforzarían una a otra. Incluso sería posible que cooperaran, aún elaborando creaciones dispares y promoviendo actividades distintas.

---

<sup>96</sup> En la zona sur de la ciudad de Buenos Aires, a través del Programa ZAP (Zonas de Acción de Prioritaria) del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad. Web: <http://cinezap.com.ar/>

<sup>97</sup> En la comarca de Ferrol (Galicia), con la participación del Colectivo Opaii-RFM (*Ondas para a activación da información independente*) y de dos de las asociaciones que contribuyen a construir FilispiM: Lazos pro-solidariedade Comité Antisida de Ferrol y la Asociación Cultural Fuco Buxán. Blog: <http://opaii.blogspot.com.es/>

<sup>98</sup> *Quen somos?* En <http://opaii.blogspot.com.es/>

En un primer momento, parece que estas dos experiencias implementan metodologías que una está en las antípodas de la otra, pero no es así. Comparten cuestiones de fondo: acción dialógica, recursos de prealimentación, modos de relación con el entorno, maneras de organización de la producción, trabajo de la empatía, rescate de la autoestima, etc. Entre ellas son sinérgicas y producen convivencialidad. Al unirse, consiguen fortalecerse y ganar en efectividad. Pero también articulan trama social desde la actividad creativa y comprometida de las personas consigo mismas y con el resto de la comunidad.

En lugar de definir previamente quiénes forman parte y quiénes no de la retícula, para nosotros es más importante la toma de conciencia sobre lo que las redes sociales de base pueden hacer, articular y recomponer desde el uso y el ejercicio de la comunicación. No nos parece tan trascendente qué modo de comunicarse ni qué modelo organizativo define cada una de las prácticas como qué posicionamiento político hay detrás de ellas. La percepción (por acción y/o reflexión de una serie de personas y colectivos sociales) de que la comunicación es un instrumento poderoso y clave para la emancipación social nos conduce la mirada. Nos induce a ver más allá de las diferencias conceptuales para capturar confluencias en cuanto a estrategias y tácticas. Nos lleva a rescatar la diversidad de experiencias como fuente de saberes y logros de la comunidad.

Lo realmente transformador es restablecer la comunicación como interacción dialógica y herramienta convivencial. Solo en esta línea de acción hay todo un camino que recorrer y un campo por conjugar. Las prácticas educomunicativas y/o de comunicación comunitaria son el señuelo al que agarrarnos para seguir construyendo *expertise*. “En la correlación de fuerzas que entiende el quehacer cotidiano y los saberes populares como dinámicas de cambio estructural, este tipo de prácticas comunicativas se erigen, antes que en instrumentos de rebeldía (según situación y condiciones), en herramientas de identidades y flujos para caminar hacia la justicia social como fin utópico pero consciente” (Martínez y Mayugo, 2013: 1). Con ello queremos incidir en “el carácter transformador de estas prácticas, en tanto propician el estímulo y el desarrollo de capacidades que trascienden con holgura la mera manipulación de un medio técnico” (Luna, 2008: 475). Como dinámicas sociales, están determinadas por la colaboración y la solidaridad entre pares (Vinelli, 2012), lo que significa una aprehensión y (re)aprendizaje continuados de lo común.

En la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) como aproximaciones complementarias para una comunicación dialógica, queremos resaltar que su “*interdiscurso* es *multivocal* y su elemento estructural es la *polifonía*. La *alteridad* es la dimensión constitutiva de este palco de voces que polemizan entre sí, dialogan o se complementan” (Soares, 2000: 26). Es en esta dimensión que se inscriben, en igualdad de condiciones, todos los procesos de creación audiovisual participativa. “En su día a día, hay una energía básica que los alimenta y mantiene en marcha (...). Se trata de una simbiosis entre elaboración de contenidos colectivos, dinámicas de creación participativa y metodologías de producción de tipo colaborativo” (Mayugo, 2011a: 3).

Este alimento básico de las experiencias de creación audiovisual participativa nunca debe proveerse desde la prescripción, porque esta implica siempre la “imposición de la opción de una conciencia a otra” (Freire, 1969: 28), en la mediación entre opresores-oprimidos del análisis freireano. Una comunicación radicada en las redes sociales de base no puede inferir pautas ajenas a la propia comunidad, porque sería como tratar de llenar el vacío con contenidos *distintos* pero que siguen expulsando su propia autonomía de la palabra. “La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente” (Freire, 1969: 28).

Esta idea nos remite a la democracia como trabajo que propone Heller (1996), esencial en la permanente búsqueda de consensos para la realización de necesidades y sobre todo para la eliminación de aquellas que convierten a una persona o un colectivo social en medio para otra/o. “La tendencia de este trabajo es hacer posible para todos los individuos el participar en decisiones sociales y descentralizar el poder” (Heller, 1996: 81) y la comunicación es una cuestión fundamental para lograr estos fines. Sin herramientas comunicativas convivenciales, el (re)apoderamiento se hace prácticamente imposible. Sin una labor de convergencia sinérgica entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) resulta mucho más complicado conseguir autonomía.

En definitiva, “si queremos imaginar una comunicación que no se dé entre átomos individuales, debemos referirnos a aquella que se establezca a partir de personas singulares y en el contexto de una comunidad, noción contrapuesta a la que representa la sociedad moderna capitalista. Dicho en otras palabras, la comunicación como componente indisoluble de los individuos y de la propia comunidad que los constituye” (Tomàs, 2011: 25). Lo contrario, aunque exista, es ominoso. “Que la ciudadanía tenga que estar en silencio en una democracia es no sólo perjudicial sino peligroso. Que los medios definan e interpreten el sentir, la inquietud y el deseo de los ciudadanos en función de intereses propios ocultos es desestabilizador” (Chaparro, 2012: 20).

En la configuración de esta comunicación anclada en las redes sociales de base, el diálogo (Freire, 1969) actúa como (re)articulador de discursos. Aporta interacciones entre personas y colectivos para habilitar lugares de encuentro, debate y conocimiento mutuo, reestablece lazos comunitarios preexistentes pero también estimula nuevos contactos y relaciones sociales. Facilita la circulación abierta de relatos producidos por grupos con funcionamientos más endogámicos. Acorta silencios y une voces. Es relación y se traba formando una retícula infinita, incluso dentro de una comunidad concreta.

Ese crecimiento exógeno se alimenta desde dentro y nutre a las propias entrañas del movimiento. La prealimentación sirve como provisión constante pero sobre todo otorga significado al acto comunicativo, porque es capaz de viajar desde el *yo/nosotros* al *tú/vosotros* y *los/as otros/as*. Además, lo hace desde el convencimiento de emprender una labor constante de concienciación social. La reflexión crítica nace de uno/a mismo/a que, al comprender cómo cambiar su participación en el entorno, se activa colectivamente y ya en permanente diálogo con los y las demás. La comunicación es redescubrimiento de cada uno/a pero también del



conjunto de la comunidad. Es también autoafirmación, y autonomía en la visión del mundo y la forma de mirarlo.

En la expresión audiovisual, la imagen, la voz y el sonido abrazan con mucha potencia estos aportes. Las propias creaciones generadas en procesos de producción audiovisual participativa devienen espacios de diálogo y constantes prealimentaciones. Se revisitan constantemente desde la producción resultante pero sobre todo mediante las vivencias que ha generado y despertado el acto creativo y creador. Cuando una mujer mayor cuenta a otras sobre las luchas cotidianas de su juventud, esa palabra pronunciada y grabada se convierte en historia común de las mujeres de esa comunidad. Cuando jóvenes, cámara en mano, preguntan al vecindario por qué hay racismo, surgen prejuicios a desprenderse por ambos lados, voces y miradas para desmontar creencias. Cuando un grupo de niños y niñas se emociona al escuchar a una abuela relatar cómo llegó al lugar donde viven, se establece un vínculo con una generación entera.

Cada participante ha intervenido en la elección y preparación del tema. Ha vivenciado el proceso de creación audiovisual como un descubrimiento de las posibilidades que surgen al contarse unas personas a otras y en comunidad. Ha trabajado en común, en algunos momentos cooperando y, en otros, colaborando. Ha contribuido a tomar decisiones y ha aceptado propuestas de compañeros/as con las que no estaba de acuerdo. Ha aprendido el don de la palabra y la virtud de la escucha. Ha sentido en la piel del otro, incluso en lo inconciliable. Ha modificado algunas de sus pautas de conducta y se ve a sí mismo/a de otro modo. Y ha logrado percibir el valor de su acción comprometida, como también de la del resto de la comunidad.

Lemish (2011) resalta que, al crear discursos audiovisuales propios, emerge claridad en la comprensión del entorno, y capacidad de representar fenómenos sociales y/o temas de interés de forma compleja. Define la realización de una pieza audiovisual como un proceso dinámico, no lineal e interactivo que intermitentemente se vuelve reflexivo, investigador y creativo. Gracias a este procedimiento práctico y participativo, el equipo de realización y, con él, la comunidad consigue crear un relato que involucra y llega a los demás pero, al mismo tiempo, despliega una serie de tácticas que le llevan a asumir una actuación más responsable en relación a sí mismo/a y al mundo.

La perspectiva que expone Lemish (2011) nos muestra un entramado de reflexión y acción comunicativa operando en un doble sentido. La creación audiovisual participativa (acción) moviliza dos dinámicas que se retroalimentan: la de extender el radio de acción (reflexión exógena) y la de comprometerse con la intervención sociopolítica (reflexión endógena). Aprovecha el producto final y el propio proceso creativo para terminar de consolidar y estrechar lazos en la comunidad. Así arrancan acciones de compromiso con esa sociedad convivencial que propone Illich (1985), se establecen acciones dialógicas (Freire, 1969) cada vez más fundamentadas en la confianza y la reciprocidad, y se sitúa a la comunidad al inicio del proceso comunicativo (Kaplún, 1998), como inspiradora y catalizadora.



Rodríguez vincula estos modos de operar de la comunicación radicada en las redes sociales base al hecho de que “el poder de resistir se constituye en la capacidad colectiva de articular una visión del futuro, expresada a través de una voz lo suficientemente fuerte para formar parte de la esfera pública y adquirir poder político” (2011: 100). Desde nuestra perspectiva, esa incidencia no se basaría tanto en la capacidad de *hablar fuerte* como en la de mantener un murmullo persistente y constantemente activado. Ahí radica quizá uno de los elementos que más nos separan de las teorías de los llamados nuevos movimientos sociales. Pensamos que incidir no se circunscribe en hacerse ver, sino en buscar la consistencia en el estar.

En la responsabilidad social de *tomar la palabra* a veces se llega a obviar la importancia de sostener comunitariamente esa palabra tomada. Solemos caer en la trampa de alzar muchas voces que se escuchan poco entre sí, porque para todas llegó el momento de hablar, de pronunciar su mundo. Para cuándo dejamos espacio para la escucha activa. Aguardar y cuidar esos momentos es importante. La confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC), su acción como satisfactores sinérgicos (Max-Neef, 1998), lo facilita. Incidir en una excesiva profusión de procesos comunicativos y de productores/emisores, tal como plantean Berardi, Jacquemet y Vitalli (2003) con la idea de *narrowcasting*, conduce a un camino sin salida. Muchos se comunican con unos pocos sin dedicación alguna a escucharse entre ellos ni a sí mismos, absortos en la producción de mensajes (a menudo incluso bastante irreflexivos) más que de discursos.

La actividad inscrita en Internet promueve esta acción individualizada, aunque entre supuestas redes interconectadas, y con escaso anclaje en las comunidades, los colectivos de base y las personas reales (más allá de las identidades virtuales). Frente a ello, estaría la proclama del “hacer televisión antes que verla” de Vinelli (2012: 23), porque implica compromiso y responsabilidad. Las prácticas de creación audiovisual participativa, en este caso, tienen el enorme potencial de “constituir la realidad en nuestros propios términos” (Rodríguez, 2010: 11). Ello significa trabajar en el plano de lo real y en comunidad, para “articular y hacer públicas nuestras versiones (visiones) de la realidad” (Rodríguez, 2010: 12).

Ese cúmulo de acciones para tocar y sentir está repleto de posibilidades de contacto. En ese sentido, las experiencias de producción audiovisual participativa son claramente performativas<sup>99</sup>. Basándonos en una serie de autores<sup>100</sup> que estudian la comunicación como acto de performance, Rodríguez menciona el sentido profundo de este tipo de prácticas para las personas y colectivos que las protagonizan: “el [sic] performance, al comprometer todos los sentidos de las/los participantes, hace de la comunicación una experiencia más sentida que cognitiva, vivida con todo el cuerpo” (2010: 13). Según Madison (2005), en las acciones performativas, hay expresión de la experiencia pero también experiencia que se convierte en expresión de sentido.

---

<sup>99</sup> Esta concepción liga con la idea de J. L. Austin (1975) del lenguaje como creador de realidad por su carácter eminentemente performativo.

<sup>100</sup> Bell, 2008; Madison, 2005; Conquergood, 1995, 1998; Turner, 1987; Turner, 2005.

En relación a las aportaciones de otro de los autores, Turner (1987), Rodríguez destaca dos propiedades de la performatividad presentes en las iniciativas comunicativas de las redes sociales de base: la *liminalidad*, que conduce a la empatía porque edifica un lugar de posibilidad y autorreflexión (2010: 18) desde y con las demás personas; y la *performance communitas*. Esta facilita que quienes, de un modo u otro, estén participando en la experiencia se sientan más como colectivo que como individuos. O sea, que la vivan desde sus emociones y vínculos de pertenencia.

En este sentido, las prácticas de creación audiovisual participativa posibilitan a la gente comprender el mundo desde una cosmovisión propia, desde el “legítimo gobierno de sus vidas y las de sus hijos”, “donde antes había silencio ahora hay voces, donde había temor, hay fuerza y valentía para tomar decisiones a las que hace poco no se atrevían. Es ciudadanía lo que construyen, es empoderamiento” (Chaparro, 2013: 39). Este autor termina rehusando la comunicación para el desarrollo y la comunicación para el cambio social, y reclama la comunicación para ser y existir según los parámetros de la justicia social y la realización de las necesidades humanas que residen en la base del convivir.

Basándonos en esta línea de pensamiento, podríamos aplicar al ámbito de la comunicación una de las premisas de Max-Neef (1998) para instaurar un desarrollo a escala humana. “Ya no se trata de relacionar necesidades solamente con bienes y servicios que presuntamente las satisfacen, sino de relacionarlas además con prácticas sociales, formas de organización, modelos políticos y valores que repercuten sobre las formas en que se expresan las necesidades” (1998: 51-52). En ese sentido, reivindicamos una concepción de la comunicación social que entronque con la noción de práctica cultural de De Certeau: cualquier “conjunto, más o menos coherente, más o menos fluido, de elementos cotidianos concretos (...) o ideológicos (...), a la vez dados por una tradición (...) y puestos al día mediante comportamientos que traducen en una visibilidad social fragmentos de esta distribución cultural, de la misma manera que la enunciación traduce en el habla fragmentos de discurso” (2006: 7-8).

### **5.2.2 La transdisciplinariedad como posibilidad de enlace**

El campo que reúne a todo el conjunto de prácticas de creación audiovisual participativa es, ya de por sí, diverso en cuanto a los modos de hacer comunicación que alberga. Pero esa variedad y complejidad se anuda también con la gran cantidad de visiones y versiones del mundo que vehiculan los discursos y las producciones que se generan en su seno. En estas experiencias la pluralidad no se origina tan solo en dar cabida a todos y todas, sino en las múltiples y polifacéticas interacciones que se producen entre los distintos sujetos participantes (a diferentes niveles) y su entorno. Eso provoca que, de una vez, emerjan muchos puntos de fuga, muchas linealidades y una enormidad de cruces.

La univocidad es totalmente imposible y la polifonía no se encuentra tanto en el origen de los procesos creativos como en su reversión comunitaria y los efectos multiplicadores que se forjan a partir de ella. Al analizar una serie de casos combinando la investigación acción

participativa y el método etnográfico, Tacchi, Slater y Lewis (2003), confirman que las modificaciones de pensamiento y comportamiento social no solo se ocasionan entre las personas y colectivos con una participación directa y activa, sino más allá. El resto de la comunidad, y también las instituciones políticas y los poderes económicos, reaccionan al eco comunicativo formando una serie de círculos concéntricos. En esa onda expansiva, se manifiestan (y se confunden) al menos tres estadios de reacción y dinamización:

- El círculo inmediato de participantes que actúa como motor y activador de voces y procesos. En el caso de la educomunicación (EC), suele incluir a un equipo facilitador y, en el de la comunicación comunitaria (CC), algún liderazgo.
- El círculo formado por todas aquellas personas y colectivos que, conscientemente, intervienen de algún modo en la práctica comunicativa. También podría darse que ahí se entremezclen instituciones y/o corporaciones, en la mayoría de casos como financiadoras pero también jugando roles más planificadores o performativos.
- El círculo que constituyen el resto de personas y colectivos de la comunidad, que vivencian el proceso como público expectante pero que terminan adoptando un posicionamiento frente a él, aunque sea de forma más inconsciente. En este tercer estadio, asimismo, están presentes todas las demás estructuras de poder y dinámicas socioculturales y políticas, bien sean de plano macro o micro.

La magia surge cuando, en cada nueva práctica o actividad concreta, cualquier integrante de uno de estos círculos puede entrar a formar parte de uno de los otros dos. Si hay un buen diseño participativo, la flexibilidad de cada uno de esos estadios es muy elevada y, con ello, las experiencias cobran vida y se alimentan constantemente. En consecuencia, el “enfoque etnográfico tiene como objetivo dar sentido a la gama completa de relaciones y procesos sociales en los que un proyecto está haciendo su trabajo” (Tacchi, Slater y Lewis, 2003: 2). Por un lado, este método es capaz de percibir la complejidad reticular y, por otro, de destapar cuáles son y cómo se definen las relaciones de la trama social, o sea, en la comunidad activada por y desde las prácticas comunicativas de base.

Esta línea de análisis favorece la visión de la red y, además, significa a cada elemento y cada relación que se establezca entre ellos. Ni tan solo la comunicación es el fin sino que, en este tipo de esquemas, se convierte en un medio más, escasamente aprehensible y, por tanto, poco controlable por unos pocos. Al quedar entrelazados con esa retícula, los financiadores (reales e hipotéticos) de estas iniciativas no dejan de ser una pieza más del tablero de juego. Pueden imponer su voluntad como tales y, sobre todo, establecer criterios utilizando normativas y políticas. Pero, iniciada la partida, les resulta complicado cerrar puertas y reservarse un lugar preeminente repartiendo juego. Entonces es cuando, a veces, se presentan intentos de cooptación.

La fuerza y solidez de la trama social activada con un conjunto de prácticas de creación audiovisual participativa depende, en buena medida, de la calidad y la autonomía con que las personas y colectivos consiguen moverse, de un lado a otro, entre los tres círculos

concéntricos. La variedad entre las distintas experiencias que coinciden o se agrupan en un mismo entorno puede tener dos derivaciones contradictorias. De un lado, los y las componentes de la comunidad (estén o no participando) pueden sentirse atorados y frente a la posibilidad de elegir con escaso compromiso, y, del otro, formando parte de una red de interconexiones diversas en la que, en cada momento, pueden adoptar roles distintos para alimentarla. En el primer caso, la atomización perjudica el sostén de una base comunicativa suficientemente consistente. En el segundo, la envergadura y estabilidad del movimiento es muy potente: desde fuera se podrían llegar a desactivar proyectos e iniciativas pero difícilmente personas y colectivos. En definitiva, en este caso, la comunidad persiste y por ello resiste y permanece.

En esa mirada, nos servimos de De Certeau cuando afirma que la práctica cultural es “decisiva para la identidad de un individuo o de un grupo, ya que esta identidad le permite ocupar su sitio en el tejido de relaciones sociales inscritas en el entorno” (2006: 8). Desde esta experiencia vital cada persona encuentra su lugar social, se ubica en relación a su ser en comunidad pero también a su ser persona distinta a las demás. En ese pasar a ser y actuar como ser autoafirmado, las prácticas comunicativas radicadas en las redes sociales de base se convierten en herramientas de búsqueda constante y de crecimiento.

Para que así sea, es conveniente cuidar las experiencias, ponerlas en el punto de mira y, a partir de ellas, intentar articular un proceso de confluencia entre educucomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC). Pero quizá también con otros campos que se mueven en el terreno de la reflexión y la intervención críticas: mediación cultural, por ejemplo. Por tanto, hay un trabajo de (re)conocimiento entre disciplinas y, en paralelo, una labor de comprensión desde la observación y el análisis de las prácticas. No se trata de hacer que se parezcan o bien entre ellas sino de enlazarlas con su propio sentido y con los nuevos significados que les pueden otorgar las demás.

Buena parte de estas experiencias arrancan de la “necesidad de construir una agenda propia que se proponga disputar al sentido común dominante o, al menos, que ayude a instalar nuevas preguntas que colaboren con el nacimiento de otra subjetividad. Porque si cambian las preguntas también cambian las respuestas” (Vinelli, 2012: 30). Por tanto, se insertan en la amplitud de procesos culturales y políticos que configuran un contexto determinado (y también el global). Estos procesos atraviesan cada una de esas prácticas, las redefinen a su conveniencia y las estipulan. En consecuencia, las experiencias no son bagajes instrumentales al servicio de unos intereses sino verdaderas herramientas que se moldean constantemente para realizar necesidades de las redes sociales de base, sobre todo aquellas que los poderes dominantes intentan adormecer o incluso invisibilizar. En este sentido, son iniciativas de resistencia.

Desde esta perspectiva, Vinelli señala que el conjunto de medios populares, comunitarios y alternativos se mueven “en la lucha por la construcción de una nueva subjetividad” (2012: 7). Una característica que podríamos extender a otras prácticas comunicativas de base social, aunque no se concreten en medios. Todas ellas suelen tener la capacidad de empoderar a sus

productores de contenidos y organizadores de los flujos comunicativos, porque trasladan “su subjetividad, de un estado de pasividad, aislamiento y silencio, a una forma de subjetividad activa” (Rodríguez, 2010: 7). Desde el punto de vista de Huergo, eso significa una acción “centrada en una perspectiva que asuma las tensiones en los procesos de comunicación social, antes que las dicotomías, y que aliente no sólo un cambio de mirada, sino una transformación en las subjetividades que miran” (2011: 31).

En ese sentido, Huergo propone trabajar el interjuego entre identidades y subjetividad como forma de articular la expresividad y representación del yo/nosotros con su inserción experiencial en el mundo, que conduce a la formación subjetiva. “La pregunta por *¿quién sos?*, que hace referencia a la identidad y a la combinación no siempre armoniosa entre historia y biografía, tiene que completarse con la pregunta *¿dónde estás?*, que hace referencia a la situacionalidad geopolítica y geocultural de las identidades y la formación subjetiva” (Huergo, 2011: 34). En esa correlación de fuerzas intervienen sino las narrativas, las formas de contarse y contar el entorno, los modos de comprender nuestra presencia social y política, individual y colectiva. Se produce ahí una articulación del “personaje y la trama en el drama del mundo y de la vida” (Huergo, 2011: 34).

En numerosos entornos sociopolíticos actuales, nos encontramos con una predisposición tecnológica y complejas dinámicas de homogeneización y fragmentación social. Ello predispone todavía más a las personas y colectivos a proyectar sus identidades y validar su subjetividad. Se percibe como una urgencia en encontrar nuevas respuestas y formular otras preguntas. Hay una eclosión de relatos desde el *yo/nosotros* pero, al mismo tiempo, una necesidad de inmediatez y eficiencia que los empuja. Esta coyuntura modifica las prácticas comunicativas y, concretamente, las de creación audiovisual participativa. Todo es constante florecimiento pero luego los frutos no se recogen ni se mimba el árbol para que vuelva a florecer y dar frutos.

Podríamos convenir que buena parte de estos procesos creativos se encuentran en plena fase de emersión pero, precisamente por ello, no tienen nada claro qué camino estratégico seguir. Por ejemplo, desde las radios comunitarias y otros medios del Estado español reunidos alrededor de la ReMC<sup>101</sup>, se apunta: “estamos en una etapa donde se está reconfigurando el Tercer Sector Audiovisual. Cada vez su configuración es más compleja y más multimedia. Con Internet ha aumentado el número de medios existentes pero también su fragmentación (muchos, pequeños y precarios)” (García, 2013: 128).

Dispersión, tamaño reducido y fragilidad son condicionantes debilitadores porque no posibilitan el paso de la emersión a la inserción que propugna Freire (1969). Se produce toma de conciencia pero queda pendiente reagruparla, cómo reconducirla y hacia dónde orientarla. Se producen las articulaciones pero no se estructuran suficientes elementos articuladores. “De este modo se cristalizan las prácticas y se las lee como si carecieran de restricciones y

---

<sup>101</sup> Red de Medios Comunitarios (ReMC): <http://www.medioscomunitarios.net/>



condicionantes externos, como si no estuvieran insertas en un tiempo y en una sociedad dados ni cruzadas por profundas desigualdades. Para nosotros la comunicación alternativa, y dentro de ésta la televisión, no puede pensarse por fuera del cruce entre política y comunicación” (Vinelli, 2012: 12).

Más allá del tercersectorismo y comunitarismo que, como señala Martínez, planea en las prácticas de comunicación comunitaria, “la correlación entre Comunidad y Comunicación debería emerger para proponer la comprensión y valores como la confianza en la creatividad y en la experiencia acumulada de las comunidades, a la hora de repensar y actuar en el intento por reconstruir las condiciones y activos de aquéllas, y generar nuevas expectativas” (2012: 22). Esto implica emergencia pero también constancia para promover cambios a largo plazo que modifiquen formas de interactuar en el plano social, cultural y político. Hacer comunicación desde esta perspectiva supone tomar partido por una determinada manera de entender el mundo y concebir las relaciones que maniobran dentro de una comunidad.

En todas las sociedades operan políticas culturales y socioeducativas que condicionan una visión y misión muy concretas de las producciones agenciales que se ponen en marcha en su seno. Esas políticas no están formadas únicamente por las versiones predominantes y hegemónicas que gozan de reconocimiento e interpelan a la base social. Cada una de ellas “abarca también una multiplicidad de diferentes prácticas culturales (en el sentido de tácticas) desarrolladas por sectores ‘débiles’. Una política cultural también comprende los recursos empleados para ejercer oposición a las significaciones dominantes y para defender formas contrahegemónicas existentes o emergentes. En esta línea, es un intento colectivo para vivir experiencias y denominar el mundo de formas diferentes” (Huergo, 2005: 20).

Cada iniciativa que se instaura desde la hegemonía institucional está atravesada por un sinfín de prácticas colectivas que, en muchos casos, preexistían y, en otros, buscan instaurarse desde la autonomía. Corresponde, en este sentido, abandonar cualquier “procedimiento de significación que anula la historia de los procesos referidos y la complejidad, que simplifica y naturaliza los sentidos” (Da Porta, 2011: 45). Las prácticas nos remiten constantemente a un laberinto de procesos porque están integradas por esa trama. Eso las caracteriza como experiencias y vivencias. Solo estas iniciativas “contribuyen a la democratización del campo de la palabra y al incremento y ampliación del espacio público comunicacional. Pero, a la vez, permiten visualizar la dimensión educativa de la comunicación comunitaria y popular” (Huergo, 2011: 32). Cabe señalar que las prácticas de creación audiovisual participativa se caracterizan precisamente por esta dualidad comunicativa y educativa que actúa de forma complementaria e interdependiente. Una alimenta a la otra. Se corresponden y, en esa correspondencia, confluyen en las mismas tácticas.

Por tanto, la separación entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) se nos va presentando como totalmente ficticia. Las prácticas apuntan a la existencia de un único campo, compartido e transdisciplinario. En él, comunicación y educación son dos caras de la misma moneda, herramienta cotidiana de doble filo, posibilidad de trabajo convivencial (Illich, 1985). Va retomando presencia y significación (epistemológica y social) la noción de



comunicación/educación que postulan Huergo (2000, 2005, 2011), Da Porta (2011), y que también recoge Soares (2000, 2009). Abre la posibilidad de avanzar en dirección a la autonomía, lo que significa “instituir un campo para la palabra, liberando el flujo de las representaciones y los sueños y pronunciando un mundo que no se apoya en ninguna re-representación ‘dada’, sino en un sueño común. Porque la creación de la sociedad instituyente es, en cada momento, ‘mundo común’ (*kosmos koinos*): posición (más allá de los ‘puesto’) de individuos y relaciones, de voces y sujetos, de significaciones y aprehensiones comunes” (Huergo, 2000: 22-23).

Para Da Porta, la comunicación y la educación definen “un lugar transdisciplinar y estratégico” (2011: 47) que permite revisar tanto las prácticas como las reflexiones críticas. Su significado estratégico se sustenta en que abre paso a otras finalidades y otros modos de actuar, a la reinención constante de proyectos de transformación. Según esta autora, se trata de “(...) recuperar el cruce entre Comunicación y Educación como un lugar desde donde mirar las prácticas y también como un espacio intermedio, un cruce de fronteras que estimule la producción de un pensamiento crítico y también estratégico” (Da Porta, 2011: 47).

En su crítica a los modelos para ‘escolarizar la comunicación’ y ‘tecnificar la educación’ que terminaron por dominar la *educación en comunicación*, Huergo (2000) estipula que la praxis en comunicación/educación se presenta por ahora como un *imposible*. Por un lado, hace falta una autonomía aún inexistente pero, por otro, el campo en sí mismo es clave para ayudar a crear la autonomía del sujeto. Entonces, este autor establece la *política* para salir del círculo vicioso y romper con la imposibilidad. Entiende la política como “*hacer pensante* que sabe que no hay sociedad autónoma sin mujeres y hombres autónomas/os, ni a la inversa” (2000: 23). Pero la sociedad no puede seguir esperando que esta política se promueva desde las instituciones. Es importante que busque fórmulas para autoorganizarse políticamente, para convertir sus tácticas en estrategias sin que nadie llegue de fuera a poner orden. No hay necesidad de aislar la comunicación/educación de la conflictividad social y cultural, tampoco se trata de hacerla trabajar para reducirla o invisibilizarla, sino para gestionarla y dirimirla, para autogestionarla. La propuesta es invertir la correlación de fuerzas preponderante: poner “de manifiesto los modos en que la cultura (como trama de conflictos y pugnas por el significado) ‘trabaja’ y atraviesa” no solo este campo transdisciplinario sino también cada una las prácticas que lo componen y todas las subjetividades que las protagonizan (Huergo, 2005: 271).

Compartimos con Huergo la idea de operativizar una vigilancia social para no saturar prematuramente “los términos de una relación tensa y conflictiva, así como los traumatismos sociales y subjetivos que dan origen a nuestra vida en común” (2011: 22-23). Este autor considera que la educomunicación (EC)<sup>102</sup> parece haberse encasillado en proponer, como

---

<sup>102</sup> Ni tan solo menciona los conceptos de *educación mediática* y *alfabetización digital*, tan extendidas en Europa y Norteamérica. Ambos parten de la evolución que ha tomado el campo de la *media literacy* desde una perspectiva anglosajona e integrada. Este proceso se inició sobre todo en los últimos años, desde que esta disciplina ha empezado a ser tomada en

estrategias, un pequeño “conjunto de acciones de investigación e intervención (marcadamente pedagógicas –incluso en un sentido discutible de lo pedagógico) que muchas veces carecen de densidad política, histórica y epistemológica (...)” (Huergo, 2011: 24). Desde nuestra percepción, pasa algo similar en la comunicación comunitaria (CC). Por un lado, la investigación se constriñe a hablar de medios más que de experiencias diversas. Del otro, prevalecen los patrones sobre cómo deberían ser y organizarse esas estructuras de base social, lo que resulta contraproducente para su pervivencia como formas de resistencia y permanencia de la comunidad.

En muchos casos, ambos campos se mueven en torno a una idea de fortalecimiento de la *ciudadanía* como “reconstrucción de su poder social: la ciudadanía tomando posesión de los espacios, interfiriendo, dialogando, reconstituyendo. Todo ello tiene que ver con comunicación, porque no se pueden operar estos cambios fuera del terreno de la comunicación. Ahí es determinante la educomunicación, (...) que envuelve dimensiones humanas, (...) de recolocación del sujeto en los espacios políticos, por lo tanto, en los espacios de poder...” (AC en Mayugo, 2014a: 14-15). Se restringe el ejercicio del poder comunicativo a una serie de acciones ciudadanas, en lugar de reconectarlo con las necesidades humanas fundamentales<sup>103</sup> de Max-Neef (1998).

A partir de este discurso, Huergo (2011) enumera la lista de reduccionismos que asedian la comunicación/educación<sup>104</sup> por lo que pudo ser y no fue. Para sacarla de este embudo, aboga por erigirla en un campo transdisciplinario. “La cuestión aquí es determinar (no sólo hermenéuticamente, sino también empíricamente) la existencia de algún ‘punto nodal’ articulador de las luchas particulares o alguna lucha (...) capaz de trazar el horizonte de la totalidad de las luchas, pero no imponiendo una violenta supresión de las diferencias y de todas las demás luchas (...), sino abriendo el espacio para producir, a la vez, la articulación y la autonomía de las luchas particulares (...), habida cuenta de los antagonismos sociales” (Huergo, 2005: 275-276).

Siguiendo a Huergo, apunta Soares que “el nuevo campo, por su naturaleza relacional, se estructura como un *proceso mediático, transdisciplinario e interdiscursivo* y se vivencia en la

---

consideración por superestructuras como la Unión Europea y, como tal, es de obligado cumplimiento y análisis por parte de los estados miembros. A raíz de ahí, a pesar de la oportunidad de contar con la influencia de Latinoamérica (más rica y de más larga trayectoria en este campo), la academia del Estado español ha permitido que se desnaturalizara e incluso desapareciera el término *educomunicación* u otros similares, como educación en comunicación o educación audiovisual.

<sup>103</sup> “Las necesidades humanas fundamentales de un individuo que pertenece a una sociedad consumista son las mismas de aquel que pertenece a una sociedad ascética. Lo que cambia es la elección de cantidad y calidad de los satisfactores, y/o las posibilidades de tener acceso a los satisfactores requeridos.

*Lo que está culturalmente determinado no son las necesidades humanas fundamentales, sino los satisfactores de esas necesidades.* El cambio cultural es –entre otras cosas– consecuencia de abandonar satisfactores tradicionales para reemplazarlos por otros nuevos y diferentes” (Max-Neef (1998: 42)

<sup>104</sup> “El imperialismo pedagógico, la perspectiva tecnicista, el mero interpretacionismo (como una especie de ‘retirada hacia el código’), la reducción de la comunicación a los medios y la reducción de la educación a la escuela, y la reducción del campo a los proyectos o a las trayectorias prácticas” (Huergo, 1997 citado en Huergo, 2011: 19-20).

práctica de los actores sociales a través de áreas concretas de intervención social” (Soares, 2000: 25). A nuestro modo de ver, en esta definición se produce ya una cierta instrumentalización de las prácticas. En primer lugar, se enfatiza lo mediático como proceso, y no tanto la acción comunicativa/educativa. Por tanto, se ponen de relieve las acciones estratégicas (a menudo sistematizadas como proyectos) por encima de las tácticas, que son prácticas en su esencia. Y, en segundo término, se postulan una serie de áreas concretas de intervención como espacios en los que las personas y colectivos sociales vivencian sus prácticas, en lugar de situarlo en las intersecciones de la comunidad.

En la misma dirección, Rodríguez plantea que el término de *comunicación ciudadana* le permite “incidir en los procesos que se activan cuando hombres y mujeres se acercan a un medio participativo, y se lo apropian como instrumento para la acción política cotidiana” (CR en Barranquero y Torres, 2015: 13). Basándose en Mouffe (1988, 1992) y su concepción de la ciudadanía como acción y compromiso político cotidiano (Rodríguez, 2011), esta investigadora considera que la apropiación de un medio participativo es clave para actuar como ciudadanas y ciudadanos. Es decir, se reduce la actividad comunicativa y política de las personas y colectivos sociales a su ejercicio de ciudadanía. Y, además, pudiera parecer como si la microinstitución medio participativo les brindara esa oportunidad.

Nosotros lo veríamos en sentido inverso: de la apropiación del discurso y la recuperación del diálogo por parte de las redes sociales de base es de donde surgen las prácticas y una concreta podría ser un medio comunitario. Esta forma de hacer no es la única vía para tomar la palabra y actuar políticamente desde la autonomía. Aparecen muchas otras tan solo en las distintas modalidades de la creación audiovisual participativa, pero también en el teatro, la elaboración de publicaciones, la mediación cultural, etc. “La verdadera comunicación debe ir dirigida a: descolonizar los imaginarios; pensar, debatir y hacer desde la ciudadanía” (Chaparro, 2013: 10) o mejor desde la comunidad. “De hecho, hay muchas personas que ni siquiera tienen conciencia de que están participando en un proceso más amplio de construcción ciudadana, pero que, con sus prácticas, la ejercen y conquistan diariamente” (CK en Barranquero y Torres, 2015: 15). Quizá esa falta de conciencia es voluntaria porque solo se sienten comprometidos y comprometidas con en ámbito comunitario, con sus redes sociales de base.

En la celebración de la proyección social de la propia palabra que postula Kaplún (1998) para estructurar la caja de resonancia de la intercomunicación, de la comunicación como diálogo en lugar de cómo monólogo, destacamos dos cuestiones. De un lado, la acción de descubrimiento aparece de forma paralela e indisoluble a la apropiación. Por otro, no tiene importancia el instrumento elegido para comunicarse, lo sustancial reside en la función que cumple como tal. Es decir, la herramienta se pone al servicio del fin y no al revés. Las prácticas se diferencian de las acciones estratégicas en que no focalizan su mirada ni en los soportes ni en los lenguajes utilizados. En ellas, el peso recae en el significado profundo de la emersión comunicativa para luego encontrar vías de inserción y también de reversión comunitaria.

Compartimos con Esteva que nos encontramos en “el tiempo de los márgenes, del hombre común o comunitario”, en el que redes sociales de base se reapropian del discurso para “mantener viva otra lógica, otro juego de reglas. En contraste con la economía, esta lógica se halla inserta en el tejido social. Ha llegado el tiempo de confinar la economía a su lugar adecuado: en el margen. Como los marginales han hecho” (1996: 21). En nuestro caso, la *economía* representa el utilitarismo y la instrumentalización de los modos de dialogar e intercomunicarse unos/as con otros/as. Y la persistencia desde los márgenes está representada por el sinfín de prácticas (entre ellas, las de creación audiovisual participativa) que se entrecruzan en la retícula de la comunicación/educación, de una confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) fundada en las experiencias y vivencias como eje central.

A menudo no percibimos que en estos dos campos también hay márgenes y centralidad. La percepción de esta realidad es tenue y todavía residual, pero existe. Tenemos por reconocer “el alcance estratégico-político contrahegemónico del orden de la praxis”, basándonos en conceptos de Huerco (2005: 273). Pero nos llega a través de las epistemologías<sup>105</sup> y prácticas de América Latina. Pero también de un gran número de experiencias radicadas en Europa, Norteamérica, algunos países asiáticos y africanos, y Australia. Todas ellas albergan tesoros en sus formas de hacer comunicación y organizarse, de articular el diálogo (Freire, 1969) y la prealimentación (Kaplún, 1998), de promover discursos y entrecruzar relatos, de concebir la comunidad y actuar para la convivencialidad (Illich, 1985), y de suscitar actuaciones sinérgicas en el amplio y tensionado campo que erige la comunicación/educación. Para recuperar estos márgenes y colocarlos en el centro de nuestra mirada, es crucial recordar que el *común* no entiende de bienes como “objetos o servicios apropiables y producibles susceptibles de satisfacer una necesidad”. Las prácticas (entendidas como *commons*) “forman parte inseparable de la comunidad, no son individualizables ni apropiables” (Tomàs, 2011: 22). Son compartibles y entre sí se refuerzan en su existencia como tales y su composición de distintas subjetividades.

En esta línea de pensamiento, una base social suficientemente sólida “se construye a partir del protagonismo real de las personas, como consecuencia de privilegiar tanto la diversidad como la autonomía de espacios en que el protagonismo sea realmente posible” (Max-Neef, 1998: 30). En la adquisición de ese papel protagónico siempre hay ejercicio comunicativo. No podemos dissociar entre las prácticas y la comunidad porque son inseparables. La expropiación o coaptación del cúmulo de experiencias compartidas y vividas en común significa simultáneamente la destrucción de la comunidad (Tomàs, 2011), una reflexión sobre lo comunitario que este autor saca de Esteva (1996) y otros, basándose en las aportaciones de Illich (1985).

---

<sup>105</sup> En la línea de las epistemologías del sur que propugna Santos (2009).

Tal como señalan Crovi, López y López (2009), las redes sociales de base traen consigo un enfoque colaborativo. Están trabadas por una maraña de relaciones significativas entre sus integrantes. “Al exigir un intercambio más dinámico, basado en el diálogo y la interacción permanente entre los participantes, se provoca una socialización de las experiencias individuales y convierte a la red en un espacio de comunicación, gestión y divulgación del conocimiento” (2009: 68). Con su acción e interacción, cada integrante de estas redes puede desarrollar o bien fortalecer sus habilidades y competencias. Este crecimiento es siempre exponencial, porque impacta en los aprendizajes de las personas y colectivos que protagonizan las prácticas colaborativas pero, al mismo tiempo, en toda la comunidad.

Como mencionamos con anterioridad, las prácticas de creación audiovisual participativa y las comunicativas en general se basan en la colaboración entre pares. Pero también precisan soluciones de tipo cooperativo que las reordenen por dentro, sobre todo en el momento de plantearse estrategias políticas, ya sea a nivel micro o macro. Para conseguir la autoorganización, es una cuestión clave a trabajar. Siguiendo a Heller (1996) se ponen de manifiesto, en los entornos colaborativos, una serie de necesidades radicales. Estas, aún cuando “constituyen el núcleo del movimiento de la autogestión, de la revolución de la forma de vida, y de los movimientos feministas” no tienen porque preferir “el mismo sistema de necesidades; no quieren ejercer influencia sobre la sociedad desde la misma perspectiva” (1996: 78). La propia comunidad, a través de sus prácticas de comunicación, se dota a sí misma de espacios de interrelación y de deliberación, de oportunidades para acercar posiciones y mostrar diferencias, y de lugares para el conocimiento mutuo y la empatía. Esta complejidad en la acción política permanente demanda que la comunidad pueda disponer de un abanico amplio de experiencias comunicativas y no dependa de los flujos informativos y *storytelling* impuestos.

La lucha de los derechos a la comunicación no es suficiente. Es necesario contar con las experiencias comunicativas de base y activarlas constantemente. “Los derechos reconocen las necesidades, pero no pueden garantizar su satisfacción allí donde hay demandas en conflicto acerca de recursos escasamente disponibles” (Heller, 1996: 102). Por eso la urgencia de constituir un espacio de confluencia que lo sea desde la perspectiva de las prácticas, un campo transdisciplinario en el cruce entre comunicación/educación y que beba de las dinámicas transformadoras que están presentes tanto en la educomunicación (EC) como la comunicación comunitaria (CC). Este terreno epistemológico y experiencial no puede desligarse de los elementos que lo tensionan y conflictúan como parte de un mundo todavía dominado por unos pocos, en un largo proceso de liberación.

Para Freire: “permanecer equivale al hecho de buscar *ser*, con los otros. Equivale a convivir, simpatizar. Nunca a sobreponerse ni siquiera yuxtaponerse” (1969: 57). En ese convivir y simpatizar no hay sino procesos de empatía que suponen la intervención de prácticas comunicativas de todo tipo. En el contexto actual, las experiencias de creación audiovisual participativa son particularmente reseñables. En ellas se conjugan procesos de autorrepresentación y autoexpresión con otros de visualización de posibles vínculos e



interconexión con la alteridad. Son oportunidades de autoafirmación pero también de diálogo constante en una comunicación abierta. “La vida humana sólo tiene sentido en la comunicación” (Freire, 1969: 57), en ese alimentarse uno y otro, y también uno a otro a través de las mediatizaciones de la realidad, lo que significa intercomunicarse.

### 5.3 Marco conceptual

Este epígrafe adopta la forma de glosario comentado para, tras los recorridos de los apartados de *Antecedentes* y *Marco referencial*, asentar las bases de los conceptos trabajados. No hay una voluntad de fijar nociones cerradas, sino más bien de articular e interrelacionar terminologías y las visiones que residen detrás de las conceptualizaciones para esta tesis.

En primer lugar, nos remitimos a los dos conceptos que conforman el objeto de estudio de la investigación: educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC). En la línea que ya presentamos en el epígrafe *Delimitación del tema*<sup>106</sup>, entendemos uno y otro como ambivalentes y caminando en un territorio común: el de la comunidad. Nos referimos a una idea de comunidad en la que las personas y colectivos sociales se *común-ican* entre sí y con el exterior desde una concurrencia de prácticas radicadas, de alguna forma, en las redes sociales de base. Además, en la línea que plantean Huergo (2000, 2005, 2011), Da Porta (2011) y otros/as autores/as, su ámbito de confluencia coincide, en buena medida, con la noción de *comunicación/educación*<sup>107</sup>.

**Educomunicación (EC) →** Se refiere al conjunto de prácticas comunicativas que pone el acento en la puesta en marcha y despliegue de acciones facilitadoras que, desde la prealimentación y el diálogo, promueven la emergencia y también la presencia cotidiana de discursos surgidos de la praxis participativa. En ellas, toman protagonismo personas y colectivos sociales que, de otro modo, no se planteaban o no lograban acceder a la toma de la palabra. Por tanto, es movilizadora de conciencias e incita a un posicionamiento de compromiso con la comunidad desde uno/a mismo/a pero también en el compartir mundo con los/las demás. Podríamos afirmar que, en la educomunicación (EC), el aprendizaje (aprender haciendo) y la reflexión crítica (concientización) son motores de cambio, pero también de inserción de una comprensión comprometida y transformadora de la realidad social, con sus tensiones y conflictos inherentes desde la complejidad de la participación observante (Guber, 2001; Jacorzynsky, 2004). Su acción eminentemente mediadora la convierte en potenciadora de vínculos en el seno de cada comunidad pero también entre la diversidad de realidades comunitarias interrelacionadas. Eso la instaure como generadora de ocasiones (momentos y espacios) de encuentro social.

<sup>106</sup> Este, a su vez, contiene dos apartados: *Sobre educomunicación* y *En torno a comunicación comunitaria*.

<sup>107</sup> Para su definición, ver epígrafe 2.2.1 *Sobre educomunicación*. Entre los desafíos que tiene planteados, está no tanto (...) el uso pedagógico y didáctico de los equipamientos, sino (...) las modificaciones perceptivas, subjetivas, en los saberes, en las prácticas comunicacionales, etc. que vivencian los jóvenes a partir de esa política” (Huergo, 2011: 29).



**Comunicación comunitaria (CC)** → La concebimos como ese cúmulo de prácticas de toma de la palabra por parte de la comunidad que, en su extensión y diversidad, se sitúa mucho más allá de los medios comunitarios, que no serían sino una de sus expresiones concretas. En estas experiencias, también una serie de personas o uno o más colectivos sociales adoptan una tarea promotora. Se colocan delante del proceso y lo protagonizan casi absolutamente en su primera etapa, para luego llamar a la participación. Puede incluir dinámicas de capacitación pero suelen llegar a los y las que se movilizan. En la elaboración de sus discursos y relatos, el diálogo está muy presente pero no siempre la prealimentación. Su rol es más articulador que movilizador, buscando en todo momento encajes con los diferentes integrantes de la comunidad. En la comunicación comunitaria (CC), el poder transformador se vincula a esa toma de conciencia que conduce a asumir la responsabilidad de comunicarse como forma de ser y estar en el mundo, y de comprometerse con el entorno. Por tanto, hay una clara visualización de los conflictos y las tensiones sociales y políticas, y los aprendizajes que se desprenden de la actividad comunicadora se vehiculan hacia cómo contarse de otro modo. Su acción claramente visibilizadora de procesos políticos de base la lleva a reforzar los vínculos comunitarios. Eso hace que funcione como lugar de encuentro social.

Las creaciones que resultan de los procesos de producción audiovisual participativa que se originan en cada uno de los dos campos (o en un cruce de ambos) pueden ser muy similares, incluso confundirse. La diferencia radica en que, en las educomunicativas, a menudo se evidencia tanto la interrogación política como la construcción de una posición crítica. En cambio, en las de comunicación comunitaria, esa concientización se produjo mucho antes y las creaciones son más autoafirmantes, aunque también deliberativas y proactivas en el establecimiento de nuevos diálogos. “La subjetividad, la experiencia y la voz articuladas en formaciones discursivas alternativas a las hegemónicas, hablan de experiencias e interpretaciones históricas otras y, a la vez, alientan otras formas de experiencia, posibilitan otras voces y establecen las coordenadas para producir otros modos de subjetividad” (Huergo, 2005: 49-50).

**Prácticas de creación audiovisual participativa** → Son procesos fundamentados en la producción creativa de discursos audiovisuales que protagonizan personas y/o colectivos sociales de una o varias comunidades. La participación se instituye como dispositivo movilizador y estructurante de todo tipo de dinámicas de diálogo. En conjunto, agrupan una innumerable variedad de experiencias y métodos. Cada práctica contiene, además, una infinidad de saberes y formas de hacer que resultan de la propia acción de apropiación de la palabra. En estas experiencias, no predominan unos modos de operar sobre otros, sino una larga lista de búsquedas y consecuciones operativas. Aunque se inscriben en las convenciones del lenguaje y las narrativas audiovisuales, lo hacen para mimetizarlas desde una acción apropiadora o transformarlas en una actividad contestataria. Los tipos de contenidos que vehiculan son muy diversos entre sí, pero están vinculados a la cotidianidad, las vivencias personales y colectivas, y/o las reflexiones críticas sobre el entorno y el mundo. En el sentido que plantea

Huergo: “Las prácticas, además, cargan con una historia incorporada y naturalizada; en ese sentido, olvidada como tal y actualizada en la práctica. En los sujetos, entonces, hay una especie de ‘invertimiento’ práctico que está condicionado por el orden cultural (objetivo) y que crea disposiciones subjetivas” (2005: 24).

**Audiovisuabilidad (audiovisual + habilidad) →** La entendemos como oportunidad para establecer una amplia plataforma de intervención que posibilite la estructuración de un espacio comunicativo basado en dinámicas y experiencias radicadas en las redes sociales de base. De un lado, es visibilización y, del otro, emergencia de habilidades personales y colectivas. Dos elementos muy entrelazados según la concepción freireana de diálogo como toma de posición y como autoafirmación. La audiovisuabilidad estaría compuesta, por tanto, de las prácticas de creación audiovisual participativa pero también de los saberes comunitarios y modos de hacer que se han ido aplicando en todas ellas. La practicarían personas y colectivos sociales como acción concientizadora del poder de la palabra para escapar de las múltiples opresiones, y así caminar hacia la liberación en un trabajo constante de emersión y inserción. Podríamos incluso situar esta plataforma como herramienta apropiable, convivencial y a reinventar continuamente para edificar el campo transdisciplinario de la comunicación/educación. Esta propuesta está recogida en el proyecto de investigación de futuro de esta tesis. Nos encontramos ante el desafío de convertir las prácticas comunicativas de base en activadoras de nuevas prácticas.

El desarrollo de prácticas de creación audiovisual participativa y la posibilidad de generar una plataforma de audiovisuabilidad exigen la preexistencia de una trama social interconectada entre sí, las redes sociales de base como articuladoras de la vida social y posibles realizadoras de necesidades humanas, tomando el concepto de Max-Neef (1998).

**Redes sociales de base →** Del modo que proponen Covi, López y López, entendemos la sociedad y también la comunidad como “una estructura sistémica y dinámica que involucra a un conjunto de personas (...) que se enlazan mediante una serie de reglas y procedimientos” (2009: 15). En las redes se producen siempre dinámicas de intercambio de información, mediante la utilización de diferentes canales. En este sentido, proveen oportunidades de intercomunicación entre todos los nodos que las conforman. Por tanto, su existencia como tales se debe a las interacciones y relaciones que se producen entre todos sus vértices o actores sociales. Esta definición conlleva una concepción orgánica de la sociedad en la que los sujetos están estrechamente interrelacionados entre sí, desde y en sus cotidianidades. En las redes sociales de base, cada sujeto está provisto de oportunidades para trascender la acción individual mediante la experimentación, la reflexión y el acervo colectivos, partiendo de objetivos, problemas y soluciones comunes. Sus principios básicos son: interdependencias entre los actores y sus acciones, relaciones entre sujetos que se usan para transferir recursos materiales e inmateriales, una estructura relacional de agentes entendida como marco condicionante (proveedor de posibilidades y restricciones) y un proceso de construcción permanente, ya sea a título individual o colectivo (Covi, López Cruz y López González, 2009). Por tanto, a estas redes, la comunicación y, más concretamente, las diferentes prácticas

comunicativas que puedan desarrollar los actores sociales que las habitan les sirven como oportunidad de reposicionamiento social. Para una de las investigadoras más reseñables del tema, Dabas (2002)<sup>108</sup>, las redes sociales son una metodología para la acción, en donde lo fundamental es el intercambio colectivo y los aprendizajes socialmente compartidos.

**Necesidades** → Siguiendo a Max-Neef (1998), partimos de la premisa que las personas (también los colectivos sociales y la comunidad, por extensión) tenemos una serie de necesidades primigenias a las cuales este autor denomina *humanas*. Se trata de necesidades compartidas incluso en contextos sociales y políticos bien distintos y alejados entre sí. Establece solo nueve<sup>109</sup>, entre las que destacamos: protección, afecto, entendimiento, participación, creación, identidad y libertad porque pueden realizarse a través de la comunicación/educación en términos de Huergo (2000, 2005, 2011), o bien desde la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC). Por tanto, las prácticas comunicativas atienden necesidades humanas cuyos satisfactores se inscriben en los ámbitos socioeducativo, comunicativo, cultural y también político. “Las necesidades revelan de la manera más apremiante el ser de las personas, ya que aquél se hace palpable a través de éstas en su doble condición existencial: como carencia y como potencialidad. Comprendidas en un amplio sentido, y no limitadas a la mera subsistencia, las necesidades patentizan la tensión constante entre carencia y potencia tan propia de los seres humanos” (Max-Neef: 1998: 49).

Desde el punto de vista de Heller (1996), la organización de una sociedad democrática y el sistema político que esta logra instaurar no buscan sino la satisfacción de todas las necesidades humanas concurrentes. Esta autora prescribe que “todas las necesidades sentidas por los humanos como reales han de considerarse reales. (...) *toda necesidad debe ser reconocida*” (Heller, 1996: 60). Eso significa que, para cada situación y contexto social, hace falta establecer un sistema de prioridades para la realización de todas esas necesidades. También apunta que la atención de carencias y voluntades debe estipularse de forma que las reconozca y satisfaga todas, a excepción de las que significan que una o más personas devengan simplemente un medio para otras. Ahí podríamos enmarcar el sistema de medios masivos como satisfactores no solo prescindibles sino execrables,

Nos interesa también señalar cómo se comportan las necesidades en la comunidad. Para Esteva, en los nuevos ámbitos comunitarios que referencia en su texto, “las necesidades se definen con verbos que describen actividades que encarnan deseos, destrezas e interacciones con otros y con el medio” (1996: 20). Aporta un concepto de necesidades autoabastecedoras

---

<sup>108</sup> La red social “implica un proceso de construcción permanente tanto singular como colectivo, que acontece en múltiples espacios y (a)sincrónicamente. Podemos pensarla como un sistema abierto, multicéntrico y heterárquico, a través de la interacción permanente, el intercambio dinámico y diverso entre los actores de un colectivo... y con integrantes de otros colectivos. Posibilita la potencialización de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para fortalecer la trama de la vida. Cada miembro del colectivo se enriquece a través de las múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla, optimizando los aprendizajes al ser estos socialmente compartidos” (Dabas, 2002). Fragmento recuperado de:

<http://revista-redes.rediris.es/webredes/ivmesahis/MAPEANDO%20UNA%20HISTORIA.pdf>

<sup>109</sup> Ver *Cuadro 1 Matriz de necesidades y satisfactores* en Max-Neef (1998: 58-59).

muy interesante pero, además, aboga por interrelacionarlas entre sí. Según su punto de vista, “las necesidades no están separadas en diversas 'esferas' de la realidad: carencias y expectativas de un lado, y satisfactores del otro, que se reúnen a través del mercado o del plan” (Esteva, 1996: 20).

De algún modo, lo que propone Esteva (1996) es desproveernos de los mecanismos de realización de necesidades que, hasta el momento, se delegaron a los Estados-nación. Se alejaría de la maraña de relaciones y toma de decisiones que plantea Heller (1996) por demasiado compleja y, en último término, ineficaz. La propuesta de Esteva (1996) nos remite a casi desmontar incluso la cooperación y la colaboración entre comunidades. Una posibilidad autárquica que se está ensayando en muchos puntos del planeta pero que suele incluir el amplio espectro de la comunicación/educación porque ello carecería de sentido: sería como una renuncia al proceso de reapropiación y a la propia liberación desde la palabra. En cambio, Max-Neef (1998), en su libro, plantea otra opción. La adopción de satisfactores sinérgicos<sup>110</sup> para realizar las necesidades humanas.

**Satisfactores sinérgicos** → Tal como los define este autor, “los *satisfactores sinérgicos* son aquellos que por la forma en que satisfacen una necesidad determinada, estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades. Su principal atributo es el de ser contrahegemónicos en el sentido de que revierten racionalidades dominantes tales como las de competencia y coacción” (Max-Neef, 1998: 64-65). Tienen la gran particularidad que son endógenos a la comunidad, es decir, las redes sociales de base pueden diseñar aquellas prácticas y herramientas de realización de necesidades que consideren más idóneas. No son satisfactores que desde arriba se proveen hacia abajo. Se inscriben en “procesos liberadores que son productos de actos volitivos” de la comunidad (Max-Neef, 1998: 65). Este autor también remarca que los satisfactores no equivalen a “los bienes económicos disponibles sino que están referidos a todo aquello que, por representar formas de ser, tener, hacer y estar, contribuye a la realización de necesidades humanas” (Max-Neef, 1998: 50). Se parecen a las herramientas convivenciales de Illich (1985) e incluyen, “entre otras, formas de organización, estructuras políticas, prácticas sociales, condiciones subjetivas, valores y normas, espacios, contextos, comportamientos y actitudes; todas en una tensión permanente entre consolidación y cambio” (Max-Neef, 1998: 50). Basándonos en esta definición es que la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) pensamos que facilita una actuación de los dos campos como satisfactores sinérgicos.

Según Esteva, en la actualidad hay una regeneración de los ámbitos comunitarios, en los que destaca que hombres y mujeres ordinarios estén realizando “su propia definición de necesidades, desmantelada por el desarrollo en la percepción y en la práctica” (1996: 20). Señala que, en realidad, de lo que se trata es de recuperar formas autónomas de vivir. Consideramos que ahí las prácticas de comunicación/educación, insertas entre EC y CC,

---

<sup>110</sup> Ver Cuadro 6. *Satisfactores sinérgicos* en Max-Neef (1998: 64).

tienen mucho que decir. En la provisión de satisfactores sinérgicos para sus necesidades, “el hombre común o comunitario, disuelve o previene la escasez, en sus esfuerzos imaginativos para lidiar con sus predicamentos. Solo necesita libertad en sus espacios y limitado apoyo a sus iniciativas” (Esteva, 1996: 20). Por tanto, ya no nos encontraríamos en la situación que plantea Heller (1996) de buscar correspondencias entre el sistema de necesidades humanas y el de la organización sociopolítica. Ya no sería necesario influir en la elección y la toma de decisiones, sino autogestionar recursos y posibilidades.

**Prealimentación** → En este caso, la definición proviene de Kaplún que la establece como “esa búsqueda inicial que hacemos entre los destinatarios de nuestros medios de comunicación para que nuestros mensajes los representen y reflejen” (1998: 78-79). Pero nosotros, como ya comentamos anteriormente, la hemos ampliado a todas aquellas tácticas que se despliegan para mantener la comunicación abierta e incorporar de forma permanente miradas y discursos que todavía o eventualmente no están participando en las prácticas de creación audiovisual participativa, bien sean educomunicativas o de comunicación comunitaria. De todas formas, resulta muy interesante repensar todas las implicaciones de colocar al público destinatario al principio (y no al final) del proceso: “originando los mensajes, inspirándolos; como fuente de prealimentación” (Kaplún, 1998: 79). Supone un cambio absoluto del modelo que han terminado instaurando los medios masivos: unidireccional. La comunicación *verdadera* se compone de reflexión – acción – reflexión, sirviéndonos del esquema de Freire (1969). Desde esta perspectiva, el sujeto colectivo se reconoce y se identifica con cualquier creación que haya surgido de utilizar la prealimentación como método, aunque no participara directamente en su producción.

En la prealimentación hay un esfuerzo de empatía, para comprender el pensamiento del *otro* e incorporarlo al propio. No se trata de *reflejar* a la comunidad como si se tratara de un juego de espejos. La acción más allá: consigue convertir en activa una posición que, en principio era pasiva, porque va a buscar, investiga e interroga, y luego plasma visiones, opiniones, inquietudes e intereses que ya son compartidos. En definitiva, consigue devolver a la comunidad una mirada crítica sobre sí misma, y sobre los relatos y experiencias contadas.

“Por eso la prealimentación es central, porque permite comprender el pensamiento del destinatario, «acceder a su universo simbólico, descubrir sus códigos (no solo lingüísticos sino también experienciales, ideológicos, culturales), sus vivencias cotidianas, sus preocupaciones; sus preguntas y sus expectativas; sus conocimientos y sus desconocimientos; sus visiones justas, para incorporarlas al mensaje, y las equivocadas, para incorporarlas también, a fin de ayudarle a problematizarlas y cuestionarlas»” (Kaplún, 1989: 47 citado en Huergo, 2005: 230). Amplifica y contribuye al diálogo.

**Diálogo** → Empezando por cómo lo asienta Freire (1969) y luego lo establece Kaplún (1998), entendemos el diálogo como sinónimo de comunicación, situándolo a las antípodas del monólogo que proponen las corporaciones mediáticas e industrias culturales. Junto con la prealimentación, es una táctica de base comunitaria, una forma de hacer y un saber estrechamente comprometido con el entorno y la realidad social. Cuando son realmente



participativas, las prácticas de creación audiovisual participativa incorporan el diálogo en todas las fases del proceso, a menudo incluso en la producción final. Por tanto, estamos frente a un elemento constitutivo de la comunicación/educación en manos de la comunidad. Freire establece que no hay diálogo si no hay humildad y una intensa fe en el poder de hacer y rehacer, de crear y recrear que tenemos los seres humanos y, por extensión, también los colectivos sociales. “Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres” (Freire, 1969: 73). También hace falta esperanza para la existencia de diálogo. “Finalmente, no hay diálogo verdadero si no existe en los sujetos un pensar verdadero. Pensar crítico que, no aceptando la dicotomía mundo-hombres, reconoce entre ellos una inquebrantable solidaridad. Este es un pensar que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático. Una tal forma de pensar no se dicotomiza a sí misma de la acción y se empapa permanentemente de temporalidad, a cuyos riesgos no teme” (Freire, 1969: 75).

De la mano de Da Porta (2011), introducimos también el diálogo desde una visión basada en el discurso que aporta Batjín (1987). En ella, la existencia como sujeto social, como posibilidad de ser, queda directamente vinculada a la acción dialógica. “Para este autor, existencia, voz y diálogo están vinculados antológicamente puesto que ‘(...) ser es comunicarse dialógicamente’ (1987, p. 101) [sic]” (Da Porta, 2011: 56). De ahí surge la problemática de la voz como *voz propia*, porque nunca lo es de forma pura, dado que siempre “es social y está habitada por la alteridad desde su constitución misma” (Da Porta, 2011: 56). Esta autora señala que nos llegan dos aportaciones sugerentes de la obra de Batjín (1987). La primera es pensar subjetividad “como resultado de la relación dialógica, como una respuesta a la voz del otro. El diálogo en tanto *vínculo responsivo* implica la alteridad, por lo que el otro es parte constitutiva de la subjetividad” (Da Porta, 2011: 56). Para este pensador, la identidad se constituye a partir de la presencia de la otredad, sobre todo a partir de las voces con las cada uno/a somos comunidad. La segunda es que “el diálogo, que es fundamentalmente una relación social e intersubjetiva, define posicionamientos éticos e ideológicos. La presencia de la alteridad pone en juego la problemática del acto ético que implica la responsabilidad del sujeto con el mundo, con el otro” (Da Porta, 2011: 56). Basándonos en la perspectiva batjinana, podemos afirmar que el diálogo transforma porque responsabiliza a cada persona y colectivo en relación al otro. Asimismo, esta contribución de Batjín (1987) aporta un cambio agencial, abriendo la posibilidad de que cada uno/o interceda en el mundo y lo modifique desde su visión.

Retornando a Freire, ampliamos esta implicación primigenia batjinana con la noción de reciprocidad: “la confianza va haciendo que los seres dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo” (Freire, 1969: 74). Eso provoca que el diálogo se caracterice por establecer siempre una relación horizontal entre sujetos. En este sentido, Huergo (2005) traslada las posibilidades que ofrece el diálogo no solo a las relaciones y las prácticas comunicativas de las redes sociales de base, sino también a toda organización sociopolítica que ponga a la comunidad en el centro. “El diálogo debe ser pensado no como un acontecimiento inaugural o aislado. Antes bien, debe comprenderse como un proceso



cultural (una trayectoria de acción) que carga en la voz la memoria; una memoria como acumulación narrativa (no siempre consciente) de lazos colectivos y de contradicciones experimentadas. En cuanto proceso político, el diálogo debe permitir desandar y dismantelar, con el otro, el discurso del orden y sus significaciones dominantes, y debe defender formas contrahegemónicas existentes o emergentes” (Huergo, 2005: 282).

El diálogo y la prealimentación se incorporan a las prácticas de creación audiovisual participativa como elementos indisolubles e irrenunciables. Pero además, en sí mismos, constituyen prácticas, en el sentido de tácticas, del ejercicio de la comunicación en comunidad. Como tales, alejan la comunicación audiovisual de la productividad industrial y le devuelven su sentido convivencial.

**Convivencialidad** → Este concepto de Illich (1985) nos aporta una comprensión crucial para esta tesis porque nos permite alejarnos de las concepciones más instrumentales e utilitaristas de la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC). Desde la confluencia de ambos campos, la idea de convivencialidad nos remite a unas prácticas de creación audiovisual participativa que nos relacionan con los/as otros/as y el entorno desde una acción siempre nueva y transformadora (por nuestros propios medios) de la vida social. Estas experiencias nos posibilitan “sustituir un valor técnico por un valor ético, un valor material por un valor realizado. La convivencialidad es la libertad individual, realizada dentro del proceso de producción, en el seno de una sociedad equipada con herramientas eficaces” (Illich, 1985: 12). Frente a unos mensajes encapsulados y del todo estereotipados que nos ofrecen los medios masivos<sup>111</sup>, la relación convivencial devuelve a las personas, los colectivos y las redes sociales de base la posibilidad de intercomunicarse creativamente y, desde esta participación, configurar colectivamente su vida en común, su forma de ser comunidad y también de relacionarse hacia el exterior. Eso les permite reconectarse de nuevo con sus necesidades y definir cómo realizarlas.

Por tanto, la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) es una de las prerrogativas para vivir en convivencialidad. “Una sociedad convivencial es la que ofrece al hombre la posibilidad de ejercer la acción más autónoma y más creativa, con ayuda de las herramientas menos controlables por los otros. La productividad se conjuga en términos de tener, la convivencialidad en términos de ser” (Illich, 1985: 17). Este pensador añade también la importancia de respetar los límites de la naturaleza y la vida en común, porque ese respeto se convertirá en una garantía para hacer surgir la autonomía y la creatividad humanas. Para él, los criterios de la convivencialidad nunca se refieren a aplicar mecánicamente una serie de reglas, sino que marcan indicadores para la acción política, en especial de aquello a evitar. Es un concepto que nos abre la puerta a trabajar en la detección de amenazas como dinámica del proceso de liberación.

---

<sup>111</sup> “La relación industrial es reflejo condicionado, una respuesta estereotipada del individuo a los mensajes emitidos por otro usuario a quien jamás conocerá a no ser por un medio artificial que jamás comprenderá” (Illich, 1985: 12).

Hay otra reflexión de Illich (1985) que nos parece interesante trasladar al campo de la comunicación/educación: la negación de la voz experta. Afirma: “semejante delegación de poder destruye el funcionamiento político; a la palabra, como medida de todas las cosas, se la sustituye por la obediencia a un mito y, finalmente, legitima en cierta forma los experimentos practicados en los hombres. El experto no representa al ciudadano, forma parte de una élite cuya autoridad se basa sobre la posesión exclusiva de un saber no comunicable; pero, en realidad, este saber no le confiere ninguna aptitud particular para definir las delimitaciones del equilibrio de la vida. El experto no podrá jamás decir dónde se encuentra el umbral de tolerancia humana. Es la persona quien lo determina; en comunidad, nada le puede hacer desistir de ese derecho” (Illich, 1985: 53).

Solo la propia comunidad puede acercarse, utilizando el diálogo y la prealimentación, a saber qué es lo que desea comunicar en cada momento. Si además puede servirse para ello de las prácticas de creación audiovisual participativa, y estructurar un espacio de confluencia para que educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) que actúen como satisfactores sinérgicos; conseguirá acercarse poco a poco a la convivencialidad y, con el tiempo, espantar definitivamente a la productividad industrial, que trata de dominar nuestras vidas.

**Comunidad** → Con anterioridad<sup>112</sup> ya hemos planteado una revisión de los términos comunidad y comunicación en la que ambos nos aparecen estrechamente vinculados al *común*. En este sentido, la comunicación verdadera de la que hablan Freire (1969) y Kaplún (1998) no puede existir sino en comunidad. Y no es bien ni derecho, sino parte constitutiva de la misma. “Comunicación es el límite externo de Comunidad, en cuanto ente inaprensible, y es, al mismo tiempo, la articulación de sus singularidades que asumen su semejanza y construyen la esencia de Comunidad” (Martínez, 2012: 29). En la línea del planteamiento de Esposito (2003), en términos comunicativos, la comunidad no se asienta sobre la base de poner en común lo que nos es propio sino el *común*. Y ese común justo empieza donde lo particular (entendido como propio y diferenciador) termina. “La Comunicación, podríamos decir, es o está por la existencia del Otro. Comunidad es y está, porque se distingue y posiciona de Otras” (Martínez, 2012: 29).

Nos servimos también de la definición restringida de Heller (1996) para señalar que la comunidad no viene dada como un apriorismo sino que se construye en el día a día. “Por comunidad entiendo un grupo de personas que eligen vivir una forma común de vida inspirada en valores culturales y espirituales compartidos. Los miembros de tales comunidades encuentran satisfacción en lo que hacen y también en que lo hacen juntos. En tales comunidades (...) las relaciones de subordinación y dependencia se han disipado” (Heller, 1996: 121). Ahora bien, esta definición nos enfrenta a la comunidad sin comunicación, a la comunidad cerrada. Por tanto, revela una comunidad que no lo es porque no está fundada en el común, sino en la diferenciación, y además está recorrida por la

---

<sup>112</sup> En el epígrafe *Antecedentes*, apartado *Trazando líneas entre prácticas y procesos a través de conceptos*.

imposibilidad de comunicarse entre sí y con el exterior. A veces, las experiencias de comunicación comunitaria atienden erróneamente a esta concepción.

La comunidad tiene vida propia. Un elemento crucial para alimentarla es el *commons*, que se sitúa “más allá de los conceptos de bien, derecho humano y propiedad” (Tomàs, 2011. 24). Como relación social que es, conviene que las prácticas de los sujetos (también las comunicativas) incorporen el *commons* y, de esta forma, lo preserven no como objeto sino como táctica entre personas libres. La comunidad es de todos y todas. Según Esteva, “cuidarla, mantenerla, hacerla florecer y perdurar puede ser más importante que un interés ‘individual’. En mi mundo, las personas *son* comunidad. No *tienen* comunidad, no *pertenecen* a ella. *Son comunidad*” (GE en Becker, 2007: 3). Pero, hay que estar siempre vigilantes en esa labor compartida, porque lo propio e identitario de la comunidad provoca que esta se aleje de lo común. Las legislaciones y normativas, como *immunitas* que garantizan lo particular, no dejan de ser un acto de expropiación de lo compartido en comunidad (Esposito, 2005).

El pensamiento de Esposito (2003, 2005, 2009) evidencia una relación contradictoria entre *communitas* e *immunitas*. La primera liga a sus miembros entre sí y los vincula en un intercambio constante de dones y cargas desde la voluntad de participar en él. En cambio, el segundo concepto apela a una exoneración y, como tal, alivia al sujeto de la carga de la comunidad. *Communitas* se refiere a algo general y abierto, que atañe a todos y todas, mientras que *immunitas* apela a particularidad y también a la resistencia frente a las influencias comunes. Las prácticas comunicativas, sobre todo aquellas<sup>113</sup> en las que hay un rol facilitador, deberían tener en cuenta esta contradicción e incorporarla en sus procesos.

Nos llega a través del mismo Esposito (2009), que le debemos a Nancy (2007) proponer la comunidad como ser amplificado, como existencia en relación en/con los demás, y no como aquel ámbito preestablecido que pone en relación determinados sujetos. Desde esta concepción nanciana, la comunidad ya no se concibe como un *ser común* sino una *forma de ser en común*. “Por lo tanto, *communitas* es el conjunto de personas a las que une no una ‘propiedad’, sino justamente un deber o una deuda. Conjunto de personas unidas no por un ‘más’, sino por un ‘menos’” (Esposito, 2003: 28). Este pensador argumenta que “el término *munus*, del cual procede el de *communitas*, en su significado convergente de ley y don, de ley *del* don, rompe desde el comienzo el nudo que todo el comunitarismo contemporáneo ha estrechado entre comunidad y *propio*” (Esposito, 2009: 16). Desde esta posición, establece que “la comunidad no es aquello que protege al sujeto clausurándolo en los confines de una pertenencia colectiva, sino más bien aquello que lo proyecta hacia fuera de sí mismo, de forma que lo expone al contacto, e incluso al contagio, con el otro” (Esposito, 2009: 16).

---

<sup>113</sup> En especial, las educ comunicativas, porque suelen basarse en el trabajo cooperativo.

Partiendo de la perspectiva de Esposito sobre comunidad (2003, 2009), nos aventuramos a decir que la *comunicación en comunidad*<sup>114</sup> se fundamenta también en un intercambio de dones y cargas que se traducen en relatos, deliberaciones y representaciones desde la voluntad de participar en el hacer comunitario. En esa reciprocidad, a través de acciones dialógicas y de prealimentación, se construye simbólicamente un lugar de encuentro, pero no como propio, sino como espacio compartido en el que explorar formas de existir en común.

#### 5.4 Estado de la cuestión

Vivimos inmersos/as en un mundo globalizador. Como respuesta, lo local y el entorno inmediato ganan peso, y la comunidad se revitaliza. Al mismo tiempo, nuestra realidad social se torna cada vez más compleja y cambiante. La cobertura de necesidades con satisfactores socioeducativos y culturales embrionarios se entremezcla con formas de realización más tradicionales. El adoctrinamiento de las corporaciones mediáticas convive con el espejismo de interactividad en las redes sociales (*social media*) e Internet. La acción comunitaria y el entramado entre grupos sociales diversos se erigen en políticas necesarias y urgentes. Una labor pedagógica fundamentada en la experiencia, la creatividad y el entorno deviene imprescindible.

En paralelo a una mayor accesibilidad para generar nuevos mensajes y la disponibilidad ilusoria de más canales de difusión en manos de una hipotética ciudadanía *empoderada*, se potencia una actividad comunicativa bastante reproductora. Existen más posibilidades de autorrepresentación y autoexpresión de las personas y los colectivos sociales, pero se aplican sin suficiente calado para la transformación de su cotidianidad. Falta una praxis consciente del intercomunicarse que halle su razón de ser en el diálogo y el estar con los/as demás; en el sentido de encontrarse, no solo de relacionarse. Si se consigue concebir la comunicación desde uno/a mismo/a y en comunidad, aparecen nuevas oportunidades: la autoafirmación, la comprensión mutua, el consenso y el ejercicio de lo *común* como perspectiva política.

En cambio, a menudo solo se repite, se copia y se emula. Pero en esa manera de hacer, ya surgen nuevos significados. Irrumpen creaciones repletas de influencias y mimetismos respecto a los medios masivos y la cultura globalizada pero generadas desde un *yo* o un *nosotros/as*. Se abre paso a una multiplicidad de narrativas recurrentes y novedosas. En esta intersección textual y de mediaciones aterrizan términos como *convergence culture* (Jenkins, 2008), *prosumer* (Toffler, 1980) y *storytelling* (Salmon, 2008), y conforman una nebulosa. Está por reconstruir una conciencia colectiva que despliegue una labor comunicativa radicada en las redes sociales de base, desde una participación individual y/o en comunidad.

Las concepciones más críticas de educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) a menudo son coaptadas: ya sea por parte de las nuevas tendencias de alfabetización

---

<sup>114</sup> Donde incluimos la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) en las prácticas de creación audiovisual participativa, pero con la que también apelamos a la propuesta transdisciplinaria y más amplia de educación/comunicación.

digital y educación mediática, ya sea por algunos medios e iniciativas comunicativas sin ánimo de lucro amparados en el tercer sector. Al entrar en el *mainstreaming* (político y social) e intentar ganar terreno, numerosas experiencias terminan por adoptar perspectivas integradoras y utilitaristas. Se alejan de la multiplicidad de prácticas en la que se inscribían para seguir patrones de *buenas prácticas*.

No se trata de un problema solo inherente a estos dos campos. Es una tendencia común de las sociedades postindustriales, sometidas al capitalismo corporativo y con sistemas políticos apesados y *pseudo* democráticos. Otros conceptos de tradición crítica como mediación cultural, *artivismo* o comunidades creativas topan también con nociones más diluidas, por ejemplo: artes aplicadas<sup>115</sup> o arte para la mejora social<sup>116</sup>.

En buena medida, esta situación se debe a la aplicación de recetarios desde la acción política, y al servilismo de buena parte de la academia respecto a los poderes políticos y económicos. También existe una falta de trabajo de campo e inmersión en la realidad, y tentativas para incorporar de forma apresurada las evoluciones de la base social. En consecuencia, la investigación acción se presenta como una oportunidad para discernir y procurar que no se impongan confusiones desde fuera, sin participación ni implicación alguna de la comunidad.

Se producen también colisiones conceptuales. En la vertiente comunicativa, se generan situaciones de convivencia compleja con los parámetros del *mediactivismo*, los medios libres y alternativos, la comunicación para el desarrollo o para el cambio social. En el terreno educativo, queda un largo camino por recorrer para redescubrir la comunicación más allá de los medios<sup>117</sup>. La educación formal y no formal adoptan, de forma creciente, metodologías basadas en el uso de las TIC y los dispositivos, muy fundamentadas en la sociedad mediática y multipantallas.

De un lado, se originan procesos de desnaturalización y, por otro, dinámicas que no terminan de contemplar la capacidad transformadora de la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC), seguramente por su histórica invisibilidad fuera de los contextos especializados. Pero, no todo es desmovilización.

En paralelo, hay resistencias claras y en emergencia. No cesan de surgir y persistir pequeños proyectos que utilizan los procesos de creación audiovisual participativa como dispositivo de intervención social y política. Hay desde radios comunitarias (y alguna TV) hasta equipos algo más profesionalizados que se inscriben en la educomunicación o la mediación cultural, pero sobre todo existen un sinnúmero de prácticas que protagonizan las redes

---

<sup>115</sup> <http://oaea.institutdelteatre.cat/>

<sup>116</sup> [https://obrasocial.lacaixa.es/ambitos/convocatorias/arteparalamejorasocial\\_ca.html](https://obrasocial.lacaixa.es/ambitos/convocatorias/arteparalamejorasocial_ca.html)

<sup>117</sup> Esta visión pervive en la escuela pública (incluso en la que incorpora metodologías menos directivas y por proyectos) y en las concepciones de la llamada educación libre, viva o activa.



sociales de base y también otras que atraviesan una variedad de organizaciones sociales. Con el tiempo, se han constituido incluso plataformas de trabajo en red<sup>118</sup>.

Pero este conjunto de iniciativas no termina de despegar ni erigirse en un polo catalizador. En primer lugar, se mueve entre esa creciente amenaza de coaptación y la debilidad por su escaso reconocimiento. En segundo término, un buen número de las actuaciones suele inscribirse en compartimentos estancos difíciles de diluir: educación mediática versus educomunicación, medios comunitarios, comunicación y/o educación para el desarrollo, mediación cultural, etc. Su impotencia radica, en buena medida, en las dificultades para organizar un movimiento amplio que otorgue visibilidad y preeminencia social a estas prácticas. Además, basculan en un contexto sociocultural en constante reinvención, lo que complica asentar unas bases sólidas. En definitiva, se trata de experiencias que no son tomadas en cuenta como se debería. Son prácticas e iniciativas muy diversas y dispersas que se continúan situando en los márgenes y que incluso se ven empujadas competir entre sí.

Tal como postula Illich, “la institucionalización del saber conduce a una degradación global más profunda, pues determina la estructura común de los otros productos. En una sociedad que se define por el consumo del saber, la creatividad es mutilada y la imaginación se atrofia” (1985: 52). Este autor relata como este escenario conduce a que, de forma creciente, las personas sintamos impotencia en el momento de tomar nuestras propias decisiones de cómo vivir la vida. Por tanto, delegamos y reclamamos mecanismos distribuidores que nos vengan impuestos. En esta situación, para este teórico, “la persona ya no puede por sí misma contribuir a la renovación continua de la vida social. El hombre llega a desconfiar de la palabra, se apega a un ser supuesto. El voto reemplaza al corrillo; la caseta electoral, a la terraza del café. El ciudadano se sienta frente a la pantalla, y calla” (Illich, 1985: 53).

Pero no solo se trata de acallar sino también de formatear. Es persistente el peligro de la sobresaturación, la dificultad de elegir con independencia y la complejidad de discernir dedicaciones. Se presentan incluso descubrimientos acerca de consecuencias psicológicas y patologías sociales en sociedades hipermediatizadas. Un ejemplo es el SPA o síndrome del pensamiento acelerado que propone Cury al afirmar: “la velocidad de los pensamientos no debería ser aumentada constantemente. Pues, de suceder eso, tendrían lugar una disminución de la concentración y un aumento de la ansiedad” (2007: 73).

Según Cury, el síndrome SPA hace surgir la necesidad de encontrar siempre nuevos estímulos que alivien esa ansiedad, y genera dependencia. Es una hiperactividad funcional, no genética. Este autor estudia sus consecuencias en el aprendizaje pero también anota otras relacionadas con el estar en sociedad. Apunta tres causas principales del SPA: “La primera

---

<sup>118</sup> Artibarri en Catalunya (<https://artibarriblog.wordpress.com/>) y, a nivel estatal, la Red de Medios Comunitarios (<http://www.medioscomunitarios.net/>) son de las más sólidas, con más de 10 años de trayectoria ininterrumpida. Pero conviene destacar también la entidad catalana *Mitjans. Xarxa d'Educadors i Comunicadors* (<http://www.mitjans.info>) que funcionó entre finales de los 90 y mediados de los 2000, y trabajaba en el ámbito educomunicativo.



(...) es el exceso de estímulo visual y sonoro producido por la televisión<sup>119</sup>, y que afecta de lleno al terreno de la emoción. Notad que no estoy hablando de la calidad del contenido de la televisión, sino del exceso de estímulos, sean buenos o pésimos. La segunda es el exceso de información. En tercer lugar, la paranoia del consumo y la estética, que dificulta la interiorización” (Cury, 2007: 76).

#### **5.4.1 Debilidades y potencialidades para el desarrollo de prácticas comunicativas de base**

Las interacciones sociales de nuestros días se miden, cada vez más, en términos de tecnologías a disposición y frecuencia de flujos comunicativos e informativos. Ahí gana la cantidad, no la calidad. Interesa más la utilización de medios y dispositivos que definir tácticas y estrategias. En su actuación comunicativa, las personas y los colectivos sociales se prefieren como consumidores, en lugar de actores. Su rol productor se abre al consumir, no antes. En este tránsito, se encuentran fuertemente mediadas/os por la incidencia de las redes sociales (*social media*), el remix y las incursiones *transmedia*. A pesar de todo, esta emergencia posibilita despertares y opciones de autoexpresión que, a veces, fructifican e incluso pueden generar nodos. Ahora bien, no hay una mirada a medio y largo plazo. Este podría ser un marco de intervención política bastante usual en las sociedades hipermediatizadas.

No se aprovecha la amalgama de medios, el mayor conocimiento de los lenguajes por parte de la ciudadanía ni su acceso más fácil a la creación y difusión. Las estrategias y tácticas que postulan el poder de la comunicación para la acción colectiva son residuales. Hay escasa conciencia del rol clave que juega en el posicionamiento de las comunidades y las personas. Persiste una gran confusión sobre cómo y para qué usar las herramientas comunicativas. En los procesos de emancipación social, la creación de discursos propios desde la base casi no tiene cabida. Las redes sociales no terminan por significarse a sí mismas, dependen del beneplácito y/o apoyo de los poderes políticos y económicos. En este marco de acción, educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) tienen problemas para construir un terreno de actuación sólido y, a su vez, crítico con el *statu quo*. Y es así aun cuando se hacen social y culturalmente más necesarias.

Habítamos un mundo repleto de tecnologías a nuestro alrededor, lleno de oportunidades de comunicación y sobresaturado de información. Nos situamos en la postmodernidad de unas sociedades occidentales en las que hay pérdidas en el convivir y, por tanto, mayor necesidad de estar con los demás. Cuantas más opciones de compartir puntos de vista tenemos a nuestro alcance, más grande parece el vacío de lo común. Vivimos en una complejidad que nos dificulta la sencillez del encuentro con nosotros/as mismos/as, con nuestros/as semejantes y con los/as demás.

---

<sup>119</sup> La influencia de la televisión se ve acrecentado por la multiplicidad de pantallas y contenidos audiovisuales que se aglomeran e incluso superponen en nuestra vida cotidiana.

Las redes primarias ejercen una influencia cada vez más tenue en nuestras vidas. Los espacios de socialización se han diversificado mucho en los últimos años. Dejan de ser lugares y tiempos determinados para convertirse en aparatos y en ocasiones fugaces. En el ambiente se respira una percepción generalizada de cierto caos, volatilidad y estrés. Se funciona crecientemente por la satisfacción de deseos inmediatos y menos por la asunción de compromisos. Las relaciones humanas acaban siendo más circunstanciales, y las personas nos preparamos para asumir un gran número de cambios y a una mayor velocidad a lo largo de nuestra vida.

Esta caracterización fluida dificulta asentar las prácticas de comunicación comunitaria y educ comunicativas. Pero, al mismo tiempo, crece la demanda, entendida como necesidad social sentida individualmente desde dentro y/o vivida en común colectivamente. Por ahora nos hallamos frente a las oportunidades que nos ofrecen estas experiencias, el camino que abren y las posibilidades que apuntan. El trabajo pendiente es convertirlas en instrumentos sólidos de convivencia, para lograr una coexistencia liberadora.

Barrios y ciudades se vuelven lugares de residencia y escasa convivencialidad, tal como la plantea Iván Illich (1985). Esta fragmentación social daña la empatía entre personas y colectivos sociales. El estilo de vida favorece el consumo cultural compulsivo en lugar de pausas de creatividad. Aparece una gran multiplicidad de opciones para *participar*<sup>120</sup> y se adquieren compromisos mucho más etéreos, y así en un largo etcétera. Pero, por otro lado, hay búsquedas para vehicular la expresividad, compartir visiones, entender miradas, escuchar las otras opiniones, abrirse a nuevos mundos, descubrir nuevas caras, propiciar vínculos y desarrollar lazos (RL, A6, 2015). Las prácticas de creación audiovisual participativa lo reflejan en sus procesos y resultados. La educ comunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC) se convierten en dos campos cruciales, con enorme potencial: aportan fortalezas y abren nuevas oportunidades.

Todo espacio local precisa acción dialógica, discusión pública, resolución de conflictos y búsqueda de consensos sociales y políticos. Las redes sociales de base encuentran y/o crean situaciones, tiempos y lugares para hacerlo posible, pero no siempre cuentan con las posibilidades que les pueden brindar la educ comunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC). No caen en la proximidad de sus prácticas comunicativas porque, por un lado, las ven protagonizadas por códigos y lenguajes desconocidos (cuando no lo son, en absoluto), y, por otro, topan con la invisibilidad y la falta de reconocimiento que todavía sufren.

“Es cierto que hay una gran cantidad de iniciativas fantásticas en todas partes. Y cuando las visitas, la gente está entusiasmada, pero no están allí cuando vas a verlos cinco años después, porque no lograron lo que querían... pero supongo que otros se beneficiaron de lo que

---

<sup>120</sup> La cursiva es para señalar que la *participación* muy a menudo se confunde con la *pseudoparticipación*, o sea, se entiende simplemente como una asistencia activa a un evento o una intervención en una consulta de opinión; olvidando todo lo que supone de responsabilidad, capacidad de incidencia y toma de decisiones en aquello que se decide llevar a cabo y en cómo se plantea hacer.

alcanzaron. (Los que controlan los recursos económicos) deberían dejar que haya más medios comunitarios, más lugares para enseñar educomunicación, que se vea la importancia de los medios de comunicación en nuestras vidas... Pero no lo hacen” (SL en Campoy y Mayugo, 2015: 16). Si estas experiencias obtuvieran una mayor proyección, podrían erigirse en herramientas muy potentes para trabajar, al mismo tiempo, lo individual y lo común. Toman su pleno sentido en la comunidad, pero también facilitan conexiones y telepresencia con diferentes lejanías, o sea, aproximan.

“Creo que uno de los problemas es que las radios comunitarias, los medios comunitarios en general, tocan tantos aspectos de la vida social: educación, salud, etc. que la financiación debería proceder de distintas áreas. No se trata solo de medios, es actividad política, mejora social, cambio social” (PL en Campoy y Mayugo, 2015: 17). Lo mismo pasa con la educomunicación (EC), sus experiencias son también totalmente interdisciplinarias. Trabajando la comunicación, activan realidades sociales que hasta entonces habían permanecido adormecidas, les devuelven su energía habitual. Desde esta perspectiva, educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) incluso llegan a confundirse. Podríamos situarlas recorriendo un mismo camino en sentido inverso. La educomunicación (EC) surge como dispositivo activador de otras formas comunicativas y puede perdurar en el tiempo como experiencia de autogestión de flujos discursivos. En cambio, la comunicación comunitaria (CC) nace como irrupción y se establece en un ejercicio cotidiano de prácticas comunicativas horizontales, participativas y emocionalmente implicadas.

Podemos imaginarnos nuestros entornos sociales como la vía donde se entremezclan los dos recorridos: educomunicativo y de comunicación comunitaria. Ello les convertiría en lugares habitados por una diversidad de experiencias comunicativas y/o socioeducativas de corte comunitario y/o asociativo. Es una visión al alcance de cualquier comunidad pero se precisa determinación para hacerla realidad y un enfoque de cómo construirla. No depende de qué políticas implementen las administraciones públicas (si bien estas pueden contribuir) sino también de qué tácticas y estrategias consigan articular las redes sociales de base para convertir en realidad esa visión.

Las personas y los colectivos sociales<sup>121</sup> disponen de tecnologías y lenguajes para instaurar sus reglas de juego en el ámbito de la comunicación. Pero, desde las comunidades, hay que ejercer una labor incesante (y, a menudo, desgastante) de reapropiación de flujos comunicativos, relatos y discursos, de diálogo. Con ello se refuerza el sentimiento de pertenencia, se generan empatías y comprensiones del otro y se trabajan las identidades desde perspectivas abiertas. En definitiva, se vive la interculturalidad entendida como *entre culturas* (con una acepción amplia de *cultura*). Al generalizar la autoexpresión y autorrepresentación de las personas y grupos sociales que conviven en un territorio, las prácticas comunicativas devienen una pieza clave para el crecimiento personal y colectivo. Facilitan la emergencia y

---

<sup>121</sup> A pesar de las brechas (entre ellas, la digital) que afectan a determinados estratos de la sociedad y les dificultan tanto el acceso como el disfrute.

posterior consolidación de espacios y momentos de encuentro social, que poco a poco se convierten en lugares para el diálogo, el debate, el aprendizaje significativo, el conocimiento compartido, etc.

En muchos lugares, la comunidad (en ocasiones, de forma interconectada) estructura sus espacios comunicativos, y numerosos grupos de intervención socioeducativa y cultural aúpan proyectos de comunicación audiovisual participativa. En su conjunto, proveen lugares y tiempos de encuentro para materializar y compartir acciones dialógicas, aprendizajes desde los/las otros/as, realizaciones individuales y colectivas, debates sobre el común, mediaciones y resolución de conflictos, germinación y consolidación de empatías, y, en definitiva, una búsqueda constante de consensos sociales y políticos.

#### **5.4.2 Retos para reforzar las políticas educomunicativas y de comunicación comunitaria**

Desde la segunda mitad del siglo XX, no han cesado de emerger, en las redes sociales de base, iniciativas para expresarse con voz propia. Este auge coincide con la época en que los sistemas comunicativos de masas y las industrias culturales empiezan a tomar mayor relevancia. Siempre ha habido una clara intención de hacer de contrapeso al *mainstreaming* y ejercer una alternatividad. Pero también está la necesidad de generar discursos y experimentar con las herramientas y los lenguajes. En consecuencia, a lo largo de todo este tiempo, se han originado conflictos de intereses y tensiones entre estas experiencias comunicativas, las instituciones, y los medios masivos y las grandes corporaciones del entretenimiento. Conviene destacar que estas pugnas, en los últimos quince años, han derivado en coaptaciones y procesos de desnaturalización: una forma más sutil de implantar la ley del más fuerte.

Otro punto de inflexión es la domesticación de las tecnologías de producción de contenidos y, como consecuencia, una creciente ampliación de la base social con acceso a ellas. La comercialización de todo tipo de dispositivos supone tener la posibilidad de adquirirlos, pero también ata a las personas (cada vez más jóvenes) a utilizarlos. En muy pocas ocasiones, este uso se lleva a cabo desde una perspectiva colectiva y para potenciar la capacidad creadora de las redes sociales de base. Este proceso de generalización provoca brechas: poblaciones y/o colectivos sociales sin o con menos posibilidades de acceso. Para remediarlo se instauran políticas públicas. En muchos casos no son emancipadoras sino de coaptación.

“Las intervenciones tratan al individuo como una persona aislada de procesos culturales y sociales; crean acceso para individuos, hacen cursos que entrenen a individuos en competencias mediáticas, hacen campañas para informar a individuos sobre las ventajas de estar en la red, diseñan contenidos como si fueran individuos que usan solos (los dispositivos digitales), sin que nadie en su familia o grupo de amigos influyera en su uso” (Helsper, 2015: 6). Desde la *alfabetización digital* se prioriza la cuestión del acceso y el trabajo de las competencias y destrezas técnicas. El empeño de los gobiernos está en generalizar a toda costa el nivel de usuario. Eso sí, de un usuario competente para que parezca formación. “Lo que falta en los modelos más comunes que teorizan las causas y consecuencias de las desigualdades del *alfabetismo mediático* en un mundo digital es una forma sistemática de

incluir el contexto social, y la comparación y evaluación de ese alfabetismo en el individuo” (Helsper, 2015: 6). Ese es uno de los esfuerzos de buena parte de la investigación académica.

A todo ello, Lewis y Livingstone añaden que tener más posibilidades y plataformas de expresión al alcance no significa ver garantizadas las vías de acceso para crear contenidos propios. Según estos dos investigadores británicos, solo una minoría privilegiada aprovecha los canales existentes, mientras una gran mayoría queda fuera. “No sé si es un problema de la educomunicación, un problema de desigualdades sociales o un problema de las políticas públicas” (SL en Campoy y Mayugo, 2015: 15). En algunos casos, sucede “que las personas se excluyen a sí mismas y no son conscientes de que la comunicación es parte de la solución a los problemas que enfrentan en su vida o en su comunidad. Se sienten frustradas o apáticas” (SL en Campoy y Mayugo, 2015: 16). En resumen, para Lewis y Livingstone, las nuevas tecnologías suponen una oportunidad para estructurar una mayor simbiosis entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) pero también plantean el reto de la aparición de nuevas brechas de participación e implicación y, en definitiva, de nuevas bolsas de exclusión social.

Las instituciones públicas (sobre todo, las de proximidad) establecen, como otra de sus prioridades, ocuparse de la *cohesión social*<sup>122</sup>. En muchos casos, las tecnologías y los medios son percibidos como panacea para restablecerla. Dentro de esa línea de acción, emerge una variedad de programas de alfabetización digital, educación mediática o arte aplicado que obvian cualquier perspectiva crítica. Algunos de ellos se implementan de forma sistemática en contextos muy diferenciados entre sí. Se trata de acercar las tecnologías y los medios (incluso el cine, la fotografía o el teatro) sin que ello conlleve una mirada transformadora al entorno ni una toma de conciencia de las tensiones que lo atraviesan, ni tampoco un posicionamiento político liberador. El objetivo no es otro que, de forma tutelada, personas y/o colectivos sociales de una misma comunidad hablen de sus puntos de vista para tratar de aunar esfuerzos de convivencia y limar diferencias. Pero sin que ello provoque la posibilidad de cambios estructurales.

En este contexto, tanto los medios comunitarios como las experiencias educomunicativas y de comunicación comunitaria de raíz crítica han logrado una presencia minoritaria. A pesar de ello, muchas personas y un buen repertorio de colectivos han erigido una gran variedad de

---

<sup>122</sup> Concepto ya clásico y de larga trayectoria en la tradición sociológica. El propio Durkheim lo utilizaba para referirse a la solidaridad mecánica y solidaridad orgánica (Mealla, 2008: 4). Su punto de partida aparece en el texto de CEPAL (2007: 19): “la dialéctica entre mecanismos instituidos de inclusión y exclusión sociales y las respuestas, percepciones y disposiciones de la ciudadanía frente al modo en que éstos operan”, pero incluye también algunas revisiones críticas para emparentar el concepto con las luchas contra la desigualdad y la exclusión social estructurales (Mealla, 2008: 5) y demandar que cohesión social incorpore “asuntos de calidad de vida y asuntos cívicos culturales: reconocimiento y ciudadanía” (Vega, 2010: 4). De todas formas, la *cohesión social* de las instituciones “aparece como panacea para realizar las necesidades socioeducativas e incidir en: la armonización de aspiraciones muy diversas de realización personal, la multidimensionalidad de las adscripciones de pertenencia colectiva, las tensiones entre igualdad y diferenciación social, la desafección respecto al entorno, la diversidad cultural en los lugares de convivencia, la capacidad de adaptación a los cambios, etc.” (Mayugo, 2012b: 328).



fórmulas para expresarse y, de forma independiente, vincularse también a través de sus prácticas comunicativas. En contra, han persistido muchas dificultades de acceso a los medios (incluso a los públicos de ámbito local), la utilización de dinámicas de *pseudoparticipación* y el menosprecio (e incluso prohibiciones) de las instituciones<sup>123</sup> hacia la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC). En este contexto, “la gran pregunta es: dónde puede la gente expresarse con voz propia, más allá de las plataformas a las que ya sabemos que no tiene acceso” (SL en Campoy y Mayugo, 2015: 12). Contamos principalmente con la “blogosfera como espacio de incomunicación con millones de voces desatendidas y gente que habla en sus grupos cerrados. En cambio, la radio (comunitaria) fomenta el diálogo y la escucha entre comunidades y/o personas de una misma comunidad. (PL en Campoy y Mayugo, 2015: 15-16).

Desde hace más de noventa años, la sociedad dispone de un gran abanico de instrumentos para alimentar las prácticas de comunicación participativa. Primero existían la prensa y la radio, más tarde llegaron el vídeo y la televisión, y actualmente se complementan, además, con todo tipo de lenguajes y soportes (incluso en una confluencia *transmedia*). Pero todavía no se ha logrado posicionar a estas experiencias como para que permitan, de forma generalizada, realizar las necesidades de la comunidad desde el diálogo, la reflexión crítica y la interacción comunicativa.

La confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) en las prácticas de creación audiovisual participativa constituye una excelente oportunidad para invertir la situación. Favorece que la comunidad se cuente de forma interrelacionada y se signifique a sí misma. En parte, se trata de edificar una resistencia para no sucumbir a las versiones pretendidamente objetivas de la realidad social y política que elaboran las grandes empresas culturales y de la comunicación, sean públicas o privadas. Desde su acción de expresión y representación autónomas, estas experiencias ya resultan liberadoras. Si además se añade una concienciación colectiva de toma de la palabra y una organización política independiente a favor de la comunidad, el potencial es enorme.

Al ser preguntados por la confluencia, Lewis y Livingstone (Campoy y Mayugo, 2015), comentan que la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC) comparten la creación de contenidos mediáticos y la elaboración de discursos propios por parte de la ciudadanía. En el primer caso, es así como puente para la adquisición de una competencia comunicativa plena, entendida como capacidad de tener acceso, usar y crear medios en cualquier formato. En cambio, el segundo se vincula a una reacción de la comunidad por sentirse desatendida, distorsionada e incluso ignorada por los grandes medios masivos. Al crear un medio, esta reivindicación se convierte en presencia en contra de la invisibilidad, y en diálogo entre colectivos sociales e incluso comunidades distintas. Para Renó (2015), la

---

<sup>123</sup> De forma especial en el Estado español y, concretamente, en Catalunya. Cabe resaltar, en este sentido, la *Llei 22/2005, de 29 de desembre, de la Comunicació Audiovisual a Catalunya*, y la *Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual*. En ambas se comprometen cambios residuales en el sistema comunicativo que luego no se aplican.



educomunicación refuerza los rasgos culturales de una sociedad muy mediatizada, mientras que la comunicación comunitaria o ciudadana amplifica estos procesos de comunicación y, además, invita a la ciudadanía a expresarse sobre cuestiones de interés comunitario y/o colectivo. Lewis y Livingstone (Campoy y Mayugo, 2015) están de acuerdo en que las prácticas son comunes, por lo que resulta cada vez más complicado discernir si son educomunicativas o de comunicación comunitaria. Según estos dos investigadores, eso significa que las fronteras entre una y otra están muy diluidas en la acción.

Gracias a la investigación, la reciprocidad y la coordinación en red, cada vez convivimos con más experiencia acumulada e intercambiada sobre procesos y producciones auspiciados por distintas metodologías activas y participativas. Eso sí, queda pendiente articularla y organizarla. Existe incluso la percepción de que numerosas prácticas de lugares dispares del planeta se asemejan más que se diferencian. Esa analogía se basa en haber encontrado y constatado respuestas similares a la satisfacción de necesidades humanas planteadas por parte de la comunidad. A menudo, comparten también una perspectiva crítica y son honestas porque no aplican un modelo prefabricado.

Eso no significa que quede mucho por mejorar en las dinámicas internas y la proyección social de estas iniciativas socioeducativas y/o comunicativas. Persiste el reto de conseguir una mínima consolidación de experiencias y procesos. Las redes sociales de base topan constantemente con dificultades organizativas y de autogestión. Ello se ve agrandado por el debilitamiento de la idea de comunidad abierta y diversa, como posibilidad para que convivan vínculos, afectos e identidades. Esta concepción está viéndose sustituida por una noción más eventualmente relacional, asociativa y, en definitiva, más líquida de comunidad.

Una vez trabajadas a fondo las debilidades internas y las amenazas externas de todas estas prácticas en las que confluyen educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC), se percibirá con más claridad la construcción de un campo transdisciplinario para albergarlas. A partir de ahí, una gran variedad de experiencias comunicativas participativas, situaciones de creación colaborativa e iniciativas de dinamización comunitaria asumirán más protagonismo e incluso un mayor reconocimiento social. Con el tiempo, se podrá identificar cómo cada una de las iniciativas puede contribuir a la estructuración de un espacio comunicativo sólido de las redes sociales de base. Asimismo, se conocerán e intercambiarán mejor las dinámicas metodológicas, las tácticas y las estrategias políticas que pueden fortalecerlas. En esta línea, es clave la sistematización del conocimiento acumulado (sobre todo desde las prácticas) en torno a las propiedades y posibilidades de la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC), y de su confluencia.

“A menudo pienso que los educomunicadores, especialmente si están trabajando en escuelas o bibliotecas, están divorciados de las organizaciones de medios (locales o comunitarios) y este es otro tipo de problema estructural. Lo que sucede en las escuelas puede no tener nada que ver con la radio o el periódico de ese pueblo o esa ciudad... pero deberían, y podrían, y deseáramos que se relacionaran” (SL en Campoy y Mayugo, 2015: 17). Este sería un ejemplo de cómo empezar a articular la confluencia entre los dos campos y empezar a

interconectar experiencias, intercambiar saberes y construir redes a partir de aquello ya existente.

En esta labor, resultaría de gran ayuda contar con ámbitos locales muy dinamizados y políticas públicas flexibles y empáticas con las necesidades de la comunidad, en lugar de que las instituciones traten de imponer sus criterios. Desde las experiencias de base ya existe, en Europa y en América Latina, “una voluntad de desenvolverse a nivel local con independencia del Estado, lo que puede indicar una inevitable evolución, tanto en la educomunicación como en la comunicación ciudadana o comunitaria” (Renó, 2015: 23). El gran trabajo está en articular y sistematizar mínimamente estos esfuerzos. Un primer paso es el conocimiento y reconocimiento mutuo, para luego indagar en el análisis y así estructurar pequeñas investigaciones y proponer algunas estrategias.

Para organizar este conjunto de tareas, proponemos el concepto de *audiovisuabilidad* (audiovisual+habilidad). Lo entendemos como territorio de disociación y/o conjunción, intersección y/o superposición de los distintos ejes de acción de la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC). Incluye una concepción de creación y expresión audiovisual como habilidad social y herramienta de diálogo, pero también como lugar de consensos y ocasión para la autogestión. Para promover este movimiento es necesario estudiar a fondo las aportaciones insertas en todo tipo de prácticas, las tácticas que originan métodos de acción comunicativa, los conocimientos que circulan y se cruzan sin imposiciones, y las posibilidades de asentar estrategias y redes de redes. Es clave no dejar de vincular el ejercicio de la expresión, la autorrepresentación y la comunicación con la atención a las necesidades que se expresan en comunidad.

### 5.5 Panel de expertas y experto

En este apartado, con el objeto de establecer una interlocución directa con el marco teórico y el estudio de campo, daremos cuenta de las principales aportaciones realizadas por las expertas y el experto que han participado en el panel<sup>124</sup> organizado entre mediados de septiembre y principios de octubre de 2015.

Para alcanzar una mayor claridad expositiva, las aportaciones del panel de expertas se han distribuido en cuatro apartados, dos directamente relacionados con el marco referencial y el estado de la cuestión, y otros dos más vinculados al marco conceptual y el estudio de casos. La exposición se organiza según los ejes centrales del cuestionario presentado al panel.

---

<sup>124</sup> El panel constó de dos fases: un cuestionario individual con seis preguntas de desarrollo enviado a cada una/o de las seis personas participantes (ver Anexo 5), y una matriz de interacciones compartida en Internet en la que cada una de las expertas comentó las aportaciones de las demás (ver Anexo 6). Estos anexos contienen los documentos íntegros de las respuestas al cuestionario y da la matriz de interacciones.

### **5.5.1 Confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC)**

Ante el cuestionamiento acerca de en qué situaciones pueden confluir tácticas y estrategias de EC y CC, el panel coincidió en subrayar que los puntos de encuentro o diferencias dependen de la concepción que se tenga en uno y otro campo del saber. Existen distintos paradigmas sobre qué es la EC y CC y ellos implican posiciones ideológicas que pueden llegar a ser opuestas. Las dinámicas de intervención, las estrategias implementadas en las prácticas, se ordenan tras esas concepciones.

Así por ejemplo, la EC pensada y practicada en Europa (sobre todo en los espacios académicos y oficiales) difiere mucho de la latinoamericana. La primera no cuestiona el pensamiento hegemónico, sus propuestas cobran sentido en los planes curriculares oficiales en los que la tecnología es un instrumento para contribuir al “saber estar” en la sociedad globalizada. La de América Latina, por el contrario, parte de la noción de desigualdad social. Nace y se desarrolla estrechamente vinculada a las corrientes de educación popular y educación crítica, la educación como proyecto político y social transformador determina la toma de decisiones (RL, A5, 2015).

Sin embargo, y yendo más allá de la necesidad de discriminar posturas, hay un aspecto en el que las expertas han coincidido con contundencia: La confluencia entre EC y CC tiene sentido cuando no limitamos la EC al aprendizaje de técnicas comunicacionales y, sobre todo, cuando la CC surge como proyecto de base.

Efectivamente, las prácticas de EC y CC están intrínsecamente entrelazadas cuando la primera tiene como propósito el desarrollo de un proyecto educativo para la atención de los sujetos en tanto integrantes de un grupo social o comunitario. La propuesta cobra sentido en el contexto, y es concebida como práctica social participativa y transformadora. Asimismo y con similar convicción, el panel sostiene que EC y CC no coinciden -y poco tienen en común- cuando la EC es asumida y ejercitada desde una posición instrumental. Cuando la propuesta se limita a nociones como las de lenguaje, alfabetización, espectadores críticos, etc.

Para Anna Clua a menudo se identifica la EC con la formación de la ciudadanía para la adquisición de competencias comunicacionales. Sin embargo sostiene que “para la educación en comunicación como derecho básico ciudadano hace falta, además, incorporar saberes y prácticas sobre la construcción colectiva de la esfera pública. De poco sirve saber hacer y compartir vídeos con el teléfono móvil si no se incorporan conceptos como la participación democrática, el derecho a la libre expresión, el ejercicio consciente de la ciudadanía y la lucha por la igualdad” (ACI, A5, 2015).

En esta perspectiva, el sentido comunitario de la propuesta tiene escasa o nula participación. En la misma dirección, según Javier García, en los últimos tiempos en los proyectos de CC no se alcanza a articular herramientas de construcción colectiva. “Hay proyectos muy reivindicativos que se dirigen a la comunidad, la interpelan, pero no la incluyen, no construyen con ella. (...) Los nuevos medios comunitarios por Internet están

cayendo en esta dinámica y se preocupan más por el contenido que por el proceso con la comunidad” (JG, A5, 2015).

Finalmente queremos rescatar en este punto de las aportaciones, la dimensión ética de la confluencia: las prácticas de EC y CC trasuntan un fundamento ético y un compromiso y responsabilidad social. El trabajo parte de la noción antropológica de mejorar la condición humana, de construir un futuro mejor, de dar paso al bienestar de las personas.

“El fundamento ético en las prácticas, así como el compromiso social de quienes asumen las tareas de EC y CC es uno de los rasgos destacables del campo. La búsqueda de la finalidad transformadora -la consciencia de un estado de cosas que se presenta desigual e injusto y que es posible modificar y mejorar- habla de sujetos políticamente comprometidos con la sociedad” (RL, A6, 2015).

A la vez, esta dimensión se manifiesta en la búsqueda de la formación en valores, no solo en cuanto a los contenidos sino también en el proceso de las prácticas. Las nociones de inclusión, igualdad, equidad entre hombres y mujeres deben ser ejercidas durante la producción audiovisual comunitaria (CN, A5, 2015).

### **5.5.2 Resistencias y oportunidades para la confluencia entre EC y CC**

Las resistencias a hacer posible la confluencia entre EC y CC y las correspondientes propuestas para su encuentro atañen, según los expertos, no solo al ámbito educativo-académico, gubernamental y jurídico sino también al comunitario.

Las resistencias procedentes del ámbito educativo-académico se expresan en el hecho de que, en las titulaciones de Comunicación, la CC no forme parte de los planes de estudios. Contadas universidades lo tienen entre sus contenidos, y cuando lo incluyen, es como materia optativa. Parece claro que no se puede practicar aquello que se desconoce. Consecuentemente, una de las tareas a realizar está en difundir las experiencias y favorecer el estudio de los resultados para que los mismos puedan ser valorados positivamente por las organizaciones sociales y académicas. Además, se sostiene que servirían como argumento para concienciar a la administración para el desarrollo de políticas públicas para el fomento de proyectos comunicacionales comunitarios (RL, A5, 2015).

Para Anna Clua para que la confluencia entre EC y CC sea posible en todas sus dimensiones, se necesitaría que los gobiernos incorporaran, en su agenda política y en su proyecto de Estado, la equiparación del derecho a la comunicación con el resto de derechos ciudadanos básicos (acceso a la vivienda, a la sanidad, a la educación, etc.).

Con este pensamiento se sostiene la necesidad de desarrollar un marco jurídico que, por un lado, legalice los medios comunitarios para que sus proyectos no queden en situación de desigualdad respecto a los de los medios privados con finalidad comercial. Y, por el otro, incluya la comunicación en los currículos educativos de todos los niveles.

Pero la tarea requiere también de una ciudadanía consciente y organizada, que recupere el ejercicio de las libertades y reivindique sus derechos. Que se sitúe más allá de una posición receptora (JG, A6, 2015). Esto nos sitúa en el ámbito comunitario.

En relación a este último, Anna Clua describe la falta de aplicabilidad de un proyecto por la extrañeza de los vecinos de un barrio ante el concepto mismo de comunicación como derecho apropiable e irrenunciable. Y también, las dificultades evidenciadas por los medios comunitarios para incluir en sus agendas nociones relativas a la EC. Para solventar la situación se propone que se favorezca el acceso de centros educativos, asociaciones barriales, movimientos educativos o sociales a los medios de comunicación municipales, populares o comunitarios.

En resumen, el panel entiende según lo enunciado hasta aquí, que para el ejercicio de la confluencia hace falta una voluntad política, un posicionamiento ideológico acerca de lo que se quiere para la sociedad. Y, posiblemente esta voluntad no se puede esperar que provenga de los gobernantes, por ello, la señalada importancia de la reivindicación y apropiación por parte de la ciudadanía de su derecho a la comunicación.

### **5.5.3 Conceptos de prealimentación y diálogo**

La coincidencia respecto a la importancia que tienen los conocimientos, saberes, intereses e inquietudes de los y las participantes en las prácticas de EC y CC es absoluta. Todas las aportaciones sostienen la relevancia que tienen para el desarrollo de las prácticas la atención en los sujetos y el sostenimiento de la labor en el diálogo.

Se evidencia la valoración de la labor construida en el movimiento que transcurre entre los aportes de los individuos como sujetos a lo colectivo-comunitario y viceversa.

Para Carmen Rincón “construimos nuestra realidad a partir de nuestros conocimientos, nuestras vivencias y emociones, lógicamente cuando interactuamos con otras personas nuestros conocimientos y vivencias se amplían y se enriquecen y también puede llegar a modificar nuestro comportamiento. Por tanto, nuestra individualidad influye en lo colectivo y a la inversa (CRB, A6, 2015)”.

Anna Clua, avanza un poco más y explica la noción del papel que tiene la comunicación para la construcción social del saber comunitario. “De las *mediaciones* que somos capaces de generar (y redes que somos capaces de tejer) como vecinas, madres, hijas, inmigrantes, trabajadoras, consumidoras, fans, revolucionarias o votantes, surgen saberes necesarios e interesantes. Del ser conscientes de ello depende nuestra capacidad de participar realmente en algo que va más allá de los intereses o inquietudes individuales. La principal riqueza de todo proyecto de EC y/o de CC pasa por reconocer que no hay un solo tipo de saber legítimo, sino que la construcción social nos compite a todas y todos por igual. Y que los cimientos de esa construcción se asientan, precisamente, en nuestro saber comunicarnos” (ACI, A5, 2015).



De esta manera, los saberes previos y las inquietudes personales “son insumos al proceso de EC o de CC que generaran unos resultados, transformando al sujeto, al colectivo y al entorno” (JG, A5, 2015).

Por su parte, el diálogo, es la herramienta ineludible para el trabajo comunitario, sin diálogo no hay comunicación comunitaria. “La escucha, el estar con el otro, la puesta en común, el participar con, la comunión... son los conceptos que subyacen y atraviesan de manera continua las dinámicas de interacción comunitaria. El diálogo es uno de los fundamentos epistemológicos del campo. Tiene la cualidad de ser a la vez *principio* (idea) y *práctica* (hacer: la comunicación comunitaria se hace dialogando)” (RL, A5, 2015).

El carácter dialógico de las producciones queda representado en la denominación de los formatos que se concretan en las prácticas: cine sin autor, cine comunitario, vídeo participativo.

El panel en sus interacciones puso también su mirada -a partir de una aportación de Carmen Novas- en el lado afectivo que involucra el estar haciendo con el otro a partir del diálogo. El trabajo experiencial desarrolla lo vivencial y afectivo, apela a las emociones, y el contacto actúa como herramienta de sensibilización y conciencia grupal.

Al respecto se destaca la huella que deja en las personas que han participado de procesos de producción audiovisual dialógicos. “Las interacciones compartidas, el estar con el otro, escucharlo y abrirse a él, descubre nuevas caras, propicia vínculos y desarrolla lazos” (RL, A6, 2015).

Pero el diálogo puede presentar también aspectos negativos. Para Carmen Novas puede acarrear dificultades dilatando y complicando los procesos, pero también “no sólo se ponen de manifiesto las necesidades, sino que también se detectan sus causas y se definen las posibles soluciones para paliarlas. Las metodologías y tecnologías comunicativas pueden favorecer esta interlocución, el intercambio de impresiones para llegar a consensos o, en cualquier caso, fomentar destrezas de interacción que nos empoderen para tomar la palabra y actuar” (CN, A5, 2015).

Esta cuestión es destacada a su vez por Anna Clua quien argumenta que la importancia del diálogo se ubica precisamente en la capacidad que tiene de aflorar conflictos. Es en el diálogo que se pueden revertir las situaciones dadas en el contexto, es el diálogo el que puede dar cabida a la resolución de los conflictos (ACI, A6, 2015).

#### **5.5.4 La EC y la CC como campo transdisciplinario**

La última cuestión abordada por el grupo fue la relativa a los objetivos y propósitos seguidos por EC y CC, tema que concluye en los fundamentos epistemológicos y experienciales compartidos por la EC y la CC.

Para una mayor exposición de los aportes los organizamos en un listado según su ámbito de incidencia. Así, para el panel, los objetivos y propósitos compartidos son: En relación con la concepción de la tarea:

- Trabajo cooperativo
- Participación en proyectos colectivos
- Puesta en diálogo
- Importancia del proceso

En relación con los sujetos y la comunidad:

- Carácter dialógico y transformador
- Contribuir al cambio social
- Empoderar a la ciudadanía
- Transformar el orden social establecido y hegemónico
- Construir democracia participativa
- Desarrollo de la identidad
- Fomento de la autoestima y autoafirmación personal.
- Desarrollo de la expresividad
- Conocimiento y apropiación de tecnología.
- Utilización de herramientas (simbólicas, conceptuales) para la superación de las diferencias.
- Competencia y el empoderamiento a la hora de autorepresentarse
- Construcción de mejores sociedades.

En relación con las creaciones audiovisuales:

- Representación de la realidad por medio de las narraciones colectivas.
- El sentido se crea a través de lo colectivo.
- Representación de contenidos comunitarios/locales.
- Puntos de vistas al margen del discurso hegemónico, nuevas miradas.
- El trabajo compartido (el producto, la creación) crea referentes comunes -estar con el otro- promueve sentimientos de pertenencia.

## 6. ESTUDIO DE CAMPO

Como mencionamos en la *Metodología*, el estudio de campo de esta tesis se compone de tres estadios, con sus correspondientes procesos e instrumentos de análisis. El principal es un estudio de casos múltiple formado por cinco experiencias de producción audiovisual participativa y dinamización comunitaria en las que la doctoranda ha participado directamente como coordinadora de *Teleduca. Educació i Comunicació*. En ellas, se produce un cruce intencionado entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC), con la idea de explorar su ámbito de confluencia.

En la selección de las prácticas, prima la diversidad de colectivos sociales participantes. En su conjunto, todas ellas agrupan: personas mayores, adultos jóvenes, adolescentes, niños y niñas, y mujeres; en calidad de *comunidad*, de vecinos y vecinas de un pueblo, pequeña ciudad, ciudad mediana, distrito de ciudad mediana o barrio de gran ciudad. Las cinco iniciativas buscaron *poner en relación* desde una concepción del encuentro social como forma de propiciar el intercambio entre personas y grupos.

En todos los casos hay también una necesidad en el punto de partida, como origen del proceso. En cambio, la modulación de cada emergencia o carencia se formula de manera bien distinta en cada caso, con diferentes grados de protagonismo de la comunidad. Por último, las cinco experiencias son cercanas en el tiempo (2008-15) y abren un arco de variedad amplia en cuanto a su disposición en el territorio y su pertenencia a diferentes comarcas<sup>125</sup>:

- Pueblo en una zona rural del interior → Mediona (Alt Penedès)
- Pequeña ciudad en el área metropolitana de Barcelona → La Llagosta (Vallès Oriental)
- Ciudad mediana situada en la costa mediterránea → Mataró (El Maresme)
- Distrito de una ciudad mediana ubicada hacia el interior → Sabadell (Vallès Occidental)
- Barrio situado en la periferia de Barcelona, colindante con Sant Adrià del Besòs → El Besòs i el Maresme (Barcelonès)

De forma subsidiaria, el trabajo de campo se completa con dos fases más: una selección de diez experiencias de contraste y algunas aportaciones del panel de expertas. Estas prácticas elegidas ya no se circunscriben a Catalunya sino que abarcan diferentes países: Argentina,

---

<sup>125</sup> Para más información acerca de las experiencias y la delimitación del estudio de casos, se puede consultar el Anexo 2.

Colombia, Chile, Ecuador, El Salvador, España (Madrid), Honduras, Italia, Reino Unido y Uruguay. Cada una de ellas se inscribe prioritariamente en uno de estos tres campos: educomunicación (EC), comunicación comunitaria (CC) o incluso mediación cultural (MC) pero en los modos de hacer y los resultados vemos posibilidades de confluencia. El arco temporal de las prácticas de contraste también es mucho más amplio, se mueve entre 1994-2015, más de veinte años. En especial, hay tres experiencias de largo recorrido, las de Argentina (2000-15), Colombia (1994-2015) y Honduras (1997-2015).

Por lo que respecta al panel de expertas, está formado por seis personas relacionadas de alguna forma con la educomunicación (EC) y/o comunicación comunitaria (CC), desde perfiles profesionales complementarios. Proceden de cuatro comunidades autónomas: Catalunya, Extremadura, Galiza y Madrid. Sus intervenciones se recogieron entre mediados de septiembre y principios de octubre de 2015, mediante un cuestionario en línea y una matriz de interacciones compartida, en la que se relacionaron y comentaron aportaciones de unas y otras.

## 6.1 Relato de los cinco casos analizados

Previamente a configurar ese relato discontinuo de caso por caso, vamos a organizar una descripción sintética de elementos transversales y diferenciales de las cinco prácticas que componen el estudio de múltiples casos. Reseñamos brevemente cada una de las iniciativas, incidiendo en los aspectos compartidos y las cuestiones fácilmente comparables, a pesar de que el diseño, las fases de implementación y los resultados hayan terminado siendo muy distintos.

Entre los elementos que se sugieren *a priori*, destacamos la diagnosis participada como catalizador, la centralidad del proceso de creación audiovisual participativa, la implicación directa y comprometida de uno o varios colectivos sociales de la comunidad y la dependencia de fondos de las instituciones públicas locales como línea de financiación.

Estos son los resúmenes de las cinco experiencias seleccionadas:

### ***Temps de memòria a La Llagosta* (2009-11)**

Se generó un proceso de creación colectiva para producir un documental participativo que recuperara la memoria reciente del municipio y permitiera comprender, desde dentro, las transformaciones vividas en La Llagosta en los últimos 75 años.

El protagonismo del proceso se concretó en la interacción entre personas mayores y adultos/as jóvenes que no tenían más conexión entre sí que protagonizar esta iniciativa y ser activas en la vida social de esta pequeña ciudad. Se unieron únicamente con el compromiso de realizar este proyecto: los viejos disponían de tiempo, los jóvenes no.

La llegada al resto de la población se concibió a partir de entrevistas, recogida de fotografías antiguas, encuentros, ocupación del espacio público y proyecciones en sala.

La no continuidad de la experiencia se debió una decisión política y técnica definida *a priori* y refrendada por un cambio de consistorio.

Tráiler en: <http://vimeo.com/20107780>

***Et sona? El Sud Sona!!!*** (2010-11)

Se promovió una dinamización del colectivo juvenil de un distrito de la mano de una facilitación en expresión y creación audiovisual. El dispositivo se descubrió como una posibilidad para interconectar a los y las jóvenes entre sí, vehicular sus discursos y favorecer la interacción con el resto de la comunidad.

El proyecto estuvo protagonizado por un grupo flexible y amplio de jóvenes de los cuatro barrios de ese distrito que llegaron a la iniciativa por interés y sin conocerse previamente. El grupo era muy heterogéneo pero se llevaba bien. Le faltó consolidarse. Como espacio informal, era muy difícil mantenerlo a medio plazo.

La reversión comunitaria se compuso de participación en actos y acontecimientos, entrevistas en la calle, proyecciones en espacios públicos y un vídeo blog.

El cierre del proceso vino determinado por la desmovilización de los y las jóvenes pero también por la incompetencia y mala coordinación de la administración local.

Del proyecto quedó un vídeo blog: <http://elsudsona.wordpress.com/> y la estructura de una Web TV: <http://www.elsudsona.org/> Ahora los vídeos únicamente son consultables en: <https://vimeo.com/user2558838>

***Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves*** (2012-13)

Se realizó un proceso paralelo (Aix-en-Provence y barrio El Besòs i El Maresme de Barcelona) de activación de un grupo de jóvenes en cada ciudad que estuviera interesado en conocer la realidad de los y las jóvenes de la otra mediante un proceso de creación audiovisual participativa. Esta dinámica se montó in crescendo hasta llegar al plató dúplex final y desde una inmersión de los jóvenes a su entorno para así contarlo al otro grupo.

El grupo barcelonés se formó con jóvenes del mismo instituto y algún otro amigo/a mientras que el *axois* procedía de diferentes barrios. Los primeros, aún habiéndose conocido a fondo a través del proyecto, disponían de un espacio relacional más allá de la iniciativa que les unía. En el caso de Barcelona tampoco hubo ninguna intervención de los servicios municipales para montar y sostener el grupo, sólo del profesorado del instituto.

La devolución a la comunidad de esta práctica pasaba por el protagonismo de los y las jóvenes, y se limitó a: entrevistas y presencia en la calle para grabar el documental, participar en el primer ensayo<sup>126</sup> de plató participativo en el centro cívico e intervenir como entrevistados/as o público en el plató dúplex.

La finalización del proyecto fue más abrupta de lo que se hubiera deseado porque la relación entre las dos entidades promotoras<sup>127</sup> quedó muy minada. La posibilidad de continuidad requería la búsqueda de nuevos fondos y no se pudo llevar a cabo.

<sup>126</sup> Estaba previsto hacerlo en la calle (Rambla Prim) pero ese día llovió.

<sup>127</sup> Anonymal y Teleduca. Educació i Comunicació, que desde entonces no mantienen contacto alguno.



Las producciones están accesibles en <https://vimeo.com/album/2389451> y también en: <https://vimeo.com/75329199>

***Mediona, cap a on anem?* (2012-15)**

Se activó un proceso participativo que combinaba la creación audiovisual participativa con el mapeo y la deliberación, además de la expresión artística y performativa para restablecer y cuidar los vínculos sociales de Mediona, un municipio rural formado por 11 núcleos diferenciados, con cuatro escuelas primarias<sup>128</sup> y grupos poblacionales muy distintos entre sí<sup>129</sup>.

Hubo dos grupos motores, uno más informal y constituido por personas mayores de 7 núcleos poblacionales, y el otro formado por un total de 45 niños/as de entre 8 y 12 años de las cuatro escuelas. Para algunos/as este proyecto fue en el último curso antes de ir al instituto. La colaboración también era expresa para el proyecto pero la dimensión de pueblo facilitaba que se extendiera más allá para aquellos/as que compartían actividades, intereses o un mismo núcleo urbanizado.

La interacción con el resto de la comunidad de Mediona se activó con entrevistas, las AMPA y centros educativos, la revista municipal y carteles, algunos actos públicos (día de las personas mayores, fiesta del club de fútbol, feria de la cerveza artesana) y sobre todo las proyecciones públicas del documental y sus posteriores debates. Se llegó a conseguir la creación de un consejo de pueblo y la continuidad del trabajo colaborativo entre las cuatro escuelas.

No se dio continuidad al proyecto por decisión política del alcalde. Había financiación disponible. Pero sí continuaron trabajando por su cuenta con el consejo de pueblo y un programa de iniciativas comunes entre los cuatro centros escolares.

Hay un blog de la experiencia: <https://medionafilxrande.wordpress.com/>

***Dones Reporteres de Mataró* (2008-15)**

Se terminó por estructurar un grupo<sup>130</sup> intergeneracional de mujeres de índole muy diversa que adoptó el nombre del proyecto. Lleva a cabo una labor de comunicación comunitaria y educomunicación desde una perspectiva de género que se traduce en el programa radiofónico quincenal *Amb veu de dona* y otras actividades participativas como las *Infuxerrades* y el *Teixit de Dones*.

---

<sup>128</sup> Dos públicas y dos libres.

<sup>129</sup> Interesaba que el proyecto pudiera abarcar a los diferentes tipos de población: la de toda la vida y la que había ido llegando al pueblo por diversos motivos: en busca de trabajo, por motivos de salud, en la jubilación, huyendo de la ciudad, por pérdida de su poder adquisitivo, buscando una existencia más armónica con la naturaleza, etc. En parte por ello se pensó en la infancia como elemento articulador.

<sup>130</sup> También constituido como asociación.

El protagonismo recae en este colectivo de mujeres de diferentes edades y barrios, unidas por el deseo de comunicarse y construir una mirada de género en la ciudad.

La participación de otras mujeres se ha activado con: acogida de nuevas integrantes, formaciones en el uso de la radio, participación periódica o puntual en los programas, entrevistas, charlas y debates, intercambio de información en red, presentaciones públicas, emisiones en la radio local y difusión mediante el blog y las redes sociales.

La continuidad de la experiencia depende, por encima de todo, de que el grupo siga en activo, y también de la colaboración de la radio local. El ayuntamiento apoyó la iniciativa el tiempo suficiente para que enraizara, y el colectivo siempre tuvo claro que ellas mismas debían visibilizar su trabajo.

Tienen un blog propio: <http://donesreporteresdemataro.blogspot.com/>

A partir de esta pequeña presentación de las cinco prácticas, vamos a adentrarnos en cada una de ellas para reconocer también sus singularidades y concreciones. Como cuestión previa, recordar que se trata de un estudio de múltiples casos., por lo que interesan más sus posibles relaciones y su comparación que las características particulares de cada una. En esta misma línea, destacamos que el objeto de reflexión para cada caso es la experiencia en sí, en toda su complejidad y completitud. En cambio, en cuanto a los agentes y sujetos investigados sí que hay pequeñas variaciones que vamos a señalar al final de cada relato.

### **6.1.1 Temps de memòria a La Llagosta**

*La Llagosta: vides i camins* (66') es el título del documental participativo que resultó de una experiencia de recuperación de la memoria reciente de este municipio, utilizando la creación audiovisual como dispositivo de autorrepresentación colectiva. Se trabajó en la reconstrucción de la historia oral del lugar desde los años 20 y 30 del siglo XX hasta la actualidad, a partir del testimonio de vecinos y vecinas que tenían diferentes sensibilidades y distintas procedencias. El material de archivo también tuvo un origen participativo porque se organizó una amplia recogida de fotografías históricas de particulares.

El proceso de discusión y toma de decisiones acerca de las ideas previas y el enfoque, la elaboración del proyecto de documental, la preparación y realización de las entrevistas, el visionado y la selección del material grabado, la gestación del hilo conductor y la voz *over*, y el guión de montaje se erigió en un espacio de deliberación y convivencia. Por tanto, la iniciativa supuso una oportunidad de diálogo y encuentro social entre personas de diferentes edades, con experiencias migratorias a sus espaldas, repletas de vivencias sobre el pasado de La Llagosta e ilusionadas con la oportunidad de ofrecer sus visiones acerca del presente y el futuro de su ciudad. El documental se convirtió en una excusa perfecta para trabajar una interculturalidad y diversidad palpables en las calles pero de difícil traducción en debates e intercambio de puntos de vista.

En este sentido, memoria oral, elaboración de relato historiográfico desde la vivencialidad y creación audiovisual participativa se cruzaron como oportunidad para realizar una revisión

del pasado reciente desde múltiples puntos de vista y, al mismo tiempo, apuntar algunas necesidades y voluntades (más o menos consensuadas y/o discutidas) sobre el presente y futuro del municipio.

Los objetivos de la propuesta se concretaron en estos términos:

1. Recuperar la memoria reciente utilizando el documental como vía de autorrepresentación colectiva.
2. Reconstruir la historia oral del municipio.
3. Focalizar el guión en cuestiones de convivencia y relación social.
4. Producir un documental en el que se reflejara la mayor diversidad posible de visiones sobre La Llagosta.

El proyecto se llevó a cabo entre febrero de 2009 y abril de 2011, en La Llagosta (Vallès Oriental).

Surgió de una iniciativa del Área de Cultura del Ayuntamiento de La Llagosta y contó con la colaboración del Departamento de Cultura de la Generalitat de Catalunya. La coordinación corrió a cargo de *Teleduca. Educació i Comunicació*.

La práctica estuvo encabezada por un total de 12 personas mayores y adultas jóvenes que configuraron el grupo de trabajo del documental (de composición muy variada<sup>131</sup>). Todas ellas compartían el interés común de utilizar la creación audiovisual como herramienta de recuperación de la memoria reciente del municipio. En un segundo término, participaron 35 vecinos y vecinas de La Llagosta (tratando lograr la máxima pluralidad de perfiles) que protagonizaron en el documental como entrevistados/as. En tercer lugar, también se contó con un centenar de familias y personas que cedieron sus fotografías particulares para ilustrar la historia reciente de La Llagosta.

La grabación del documental fue un acontecimiento en sí mismo. Se reunió a las personas entrevistadas en grupos de dos y tres, y estos diálogos se organizaron en diferentes espacios públicos y equipamientos de la ciudad. El hilo conductor también terminó adoptando la forma de recorrido por La Llagosta, y estuvo guiado por dos adolescentes (un chico y una chica muy curiosos) y dos *abuelos* que condujeron el relato entre el pasado y el presente. Al final del recorrido, se propició un encuentro entre todas las personas participantes para que pudieran intercambiar opiniones, contarse anécdotas y mostrarse fotografías antiguas.

El estreno del documental se organizó en una sesión doble en la sala de actos de la ciudad. En total, asistieron más de 600 vecinos y vecinas. Más adelante, se realizaron otras proyecciones y se distribuyeron copias en DVD. En la reversión comunitaria del proceso destaca cómo se consiguió completar un relato coral y complejo sobre la historia reciente de La Llagosta gracias a la activación y participación de diversos grupos de vecinos y vecinas.

---

<sup>131</sup> Entre ellas, había un exalcalde del PSC que había estado 12 años al frente el municipio y el jefe de la oposición (CiU) que pidió participar.

Tráiler de *La Llagosta: vides i camins*: <http://vimeo.com/20107780>.

### **Fases de desarrollo:**

La fase preparatoria del proceso de producción participativa se desplegó entre febrero y mayo de 2009, seguida de una etapa de dinamización del grupo de trabajo para que elaborara el guión del documental que se extendió entre junio y noviembre del mismo año. Durante esta etapa, se tuvieron que limar muchas desconfianzas y aparcar algunas diferencias irreconciliables; y, al mismo tiempo, establecer un marco de colaboración común y consensuado sobre el que avanzar.

La realización de las entrevistas a los 35 personajes y los rodajes del documental se sucedieron entre octubre de 2009 y febrero de 2010. Esta etapa, más basada en el hacer que en el decir y opinar, significó la cristalización del grupo motor de la práctica y el establecimiento de una confianza mutua entre sus integrantes. Por otro lado, durante las conversaciones entre dos o tres personas entrevistadas, surgieron muchísimas complicidades, aunque también puntos de vista divergentes.

A continuación, se pasó a visionar colectivamente el material recogido, entre diciembre de 2009 y enero de 2010. Se capturaron todas las grabaciones y luego fueron distribuidas por parejas en formato audio para simplificar el compartirlas. Cada una de ellas indexó y seleccionó las aportaciones a tener en cuenta para cada personaje, basándose en unos criterios que se habían decidido conjuntamente *a priori*.

Desde el inicio del proyecto hasta enero de 2010, se llevó a cabo la recogida de fotografías históricas de particulares. Ello significó el surgimiento de muchas sensibilidades distintas en relación a la historia reciente del municipio y enriqueció tanto la tarea documental como la dinámica participativa del proceso.

Tras el visionado del material grabado, se procedió a debatir y elaborar, de forma comentada, el *storyline* del documental. También se acordó y preparó la voz *over*. Todo ello sucedió entre febrero y junio de 2010, a lo que le siguió la fase de montaje y postproducción de la versión definitiva del documental, que se alargó entre septiembre de 2010 y febrero de 2011. Esta etapa acució el cansancio y el desgaste del grupo motor, porque en el debatir volvieron a surgir diferencias y opiniones de complicada reconciliación.

La presentación pública del documental tuvo lugar en medio de una gran expectación, a pesar de los retrasos de los últimos meses. Se proyectó en la sala de actos municipal entre marzo y abril de 2011<sup>132</sup>. La pieza, de 66 minutos de duración, contó con una muy buena acogida por parte de los y las diferentes participantes y también de la población del municipio que acudió a alguno de los pases.

---

<sup>132</sup> En 2011, este municipio celebraba la conmemoración del 75º aniversario de su independencia de Sant Fost de Campsentelles, la población donde vivían los propietarios de las tierras que cultivaban los agricultores del barrio de La Llagosta.

### **Metodología de trabajo:**

Se activó e implementó un proceso abierto y participativo para la creación colectiva de un documental de recuperación de la memoria histórica y también de recogida de las dinámicas de convivencia del municipio de La Llagosta, a lo largo de los últimos 75 años.

Las dinámicas de tipo más colaborativo se desarrollaron durante las fases de creación del guión, elaboración de las entrevistas y realización del visionado, mientras que se adoptó una pulsión más cooperativa durante el rodaje del paseo, la escritura y grabación de la voz *over*, y la fase de edición y postproducción. En todo momento, se contó con la facilitación y coordinación técnica de *Teleduca. Educació i Comunicació*.

El aprendizaje expresivo del grupo motor se centró sobre todo en el lenguaje y el guión audiovisuales, y dejó de lado el manejo de los aparatos técnicos y el software.

### **Evaluación:**

Este proyecto estaba dimensionado para no más de catorce meses, pero un arranque y una finalización de poca operatividad supusieron que se alargara durante más de dos años. Ello dificultó el proceso de implementación y también la dedicación de todos los agentes implicados. Además, en la fase de difusión, no se dio continuidad a la dinámica participativa que caracterizó el proceso de producción del documental. Por tanto, no se cuidó lo suficiente la devolución comunitaria.

Esta iniciativa permitió descubrir el enorme potencial del documental participativo como herramienta para recuperar la historia reciente de una ciudad de tamaño medio o de un barrio, y también para trabajar la convivencia y la interculturalidad.

La implicación directa de un grupo de vecinos y vecinas en la elaboración de un discurso audiovisual colectivo que recuperara la memoria de su municipio resultó reveladora. El proceso creativo comunal arrancó y puso en marcha dinámicas de autoexpresión y autorrepresentación que sirvieron para trabajar un gran número de cuestiones que el paso del tiempo había dejado enterradas. El documental surgió como una oportunidad para retomar diálogos truncados y favorecer la coexistencia de diferentes formas de ver y entender La Llagosta.

### **Continuidad y efectos multiplicadores:**

Este proyecto no tuvo continuidad. Al cabo de dos meses de terminarlo, hubo elecciones municipales y las ganó un partido político distinto al que había gobernado la ciudad en los últimos ocho años. Casualmente, el ganador por la mínima fue ICV-EUiA, que había sido socio de gobierno del PSC en la legislatura anterior pero no dedicó nada de tiempo ni esfuerzo a la creación del documental participativo.

No tenemos conocimiento alguno de cómo trascendió la reversión comunitaria del proceso y el producto tras las proyecciones de estreno y los pases abiertos al público. El documental también se emitió por la televisión local *Vallés Visió*, en un programa que contó con una tertulia a la que fue invitado un pequeño grupo de protagonistas de la experiencia.



Asimismo, fragmentos de la pieza se utilizan como material pedagógico en las escuelas y el instituto del municipio.

En resumen, se consiguió ampliar el archivo histórico y gráfico de la ciudad desde la participación y el entendimiento. Además, se establecieron diálogos que el tiempo y el descuido habían apagado pero que tenían necesidad de ser planteados y escuchados para reconocer las voces y miradas diversas que construyen el presente y el futuro de una comunidad.

### **Agentes y sujetos sometidos a reflexión:**

En esta práctica, se reflexiona, de un lado, sobre el grupo motor (12 personas mayores y adultas jóvenes), y, por otro, se toma en cuenta el resto de la comunidad también llamada a participar: entrevistados y entrevistadas, familias que aportaron fotografías particulares y población que acudió a las proyecciones en sala. Toda ella se terminó organizando en una serie de círculos concéntricos que empezaba con el equipo de trabajo pero que ofrecía vías de acceso, en una escala de implicación descendente.

La comunidad es tomada como un todo aunque sus integrantes asuman responsabilidades y roles muy diversos. A menudo se confronta y se siente presionada por el papel impulsor de representantes políticos y trabajadores/as municipales. En cambio, se alía sin problemas con el equipo de facilitación que dinamiza la iniciativa, una vez comprobada su cierta independencia y autonomía respecto al poder local.

### **6.1.2 *Et sona? El Sud Sona!!!***

La experiencia de creación audiovisual participativa *Et sona? El Sud sona!!!* fomentó la relación y autoexpresión de un grupo amplio y flexible de jóvenes de los cuatro barrios del distrito Sur de Sabadell: Les Termes, la Creu de Barberà, Espronceda y Campoamor. Esta experiencia también les reconectó con sus vecinos y vecinas de más edad, mediante el diálogo en espacios públicos compartidos. Se estableció un punto de encuentro semanal móvil que daba vida a la producción de vídeos cortos sobre sus inquietudes e interacciones con el entorno.

Desde una educación de la mirada y la exploración de las narrativas audiovisuales, alrededor de este grupo de jóvenes surgieron relatos y discursos que les permitían conocerse mejor entre ellos/as (más allá de los estereotipos) y, al mismo tiempo, trabar su pertenencia al barrio y a la ciudad. Vivenciaron el significado profundo de la interculturalidad y se enriquecieron, a través de acciones de dinamización con otros/as jóvenes y todo tipo de colectivos sociales (niños y niñas, personas mayores, entidades, comerciantes, asociaciones vecinales, etc.).

La iniciativa supuso una gran oportunidad para los y las jóvenes participantes de sentir su barrio, conocer mejor cualquiera de los otros tres y explorar sus sentimientos de pertenencia al lugar y también la ciudad que habitaban con sus familias. La creación audiovisual se postuló como instrumento ideal para indagar en lo que tenían que contar y contarse acerca de sus deseos, miedos, intereses, dificultades, sueños, sentimientos, etc. Además, grabar por la calle

y en acontecimientos públicos les permitía intercambiar puntos de vista y trabajar la escucha activa y la empatía con el resto de la población.

Los objetivos del proyecto fueron los que se detallan a continuación:

1. Lograr una competencia comunicativa autónoma en creación audiovisual de los y las jóvenes.
2. Consolidar un grupo de jóvenes que contribuyera a la interrelación de los cuatro barrios.
3. Fomentar la justicia social, explorar la interculturalidad y trabajar metodologías participativas para la convivencia.
4. Crear producciones audiovisuales, un vídeo blog y una web TV.

Esta práctica se implementó de septiembre de 2010 a diciembre de 2011, en el distrito Sur de Sabadell (Vallès Occidental).

En este caso, la iniciativa surgió del Servicio de Cultura del Ayuntamiento de Sabadell (dentro del *Pla de Barris del Sud*) y contó con la colaboración del Departamento de Cultura y la *Llei de Barris* de la Generalitat de Catalunya. La coordinación fue a cargo de *Teleduca. Educació i Comunicació*.

La experiencia estuvo liderada por jóvenes de 13 a 25 años de los barrios de Les Termes, la Creu de Barberà, Espronceda y Campoamor interesados/das en explorar y utilizar las posibilidades expresivas y creativas de la producción audiovisual como herramienta de interacción con su entorno y dinamización. En total, pasaron más de 30 jóvenes por el proyecto y, durante un periodo, se logró consolidar un grupo motor de 15 a 12 jóvenes.

La presencia de los y las jóvenes en las calles y plazas de estos cuatro barrios de Sabadell durante casi 15 meses se hizo notar. Cuando llevaban unos seis meses de proyecto, ya les llegaban peticiones para que fueran a grabar actos y acontecimientos. También es reseñable que eran reconocidos y reconocidas, y entre algunas personas mayores fue cambiando la percepción general de los y las jóvenes de estas edades y de diferentes culturas. Se limaron bastantes estigmas y se rompieron algunos estereotipos.

El equipo de participantes se formó con jóvenes que iban llegando al proyecto. La mayoría no se conocían antes entre sí, pero no fue nada complicado que se cohesionaran y entendieran para trabajar conjuntamente. Este carácter abierto provocó que otros colectivos juveniles organizados en grupos más cerrados casi ni se acercaran. En este sentido, resultó más difícil llegar a los y las jóvenes procedentes de las familias de las migraciones de los años 50 y 60 que a aquellos y aquellas de origen africano, magrebí o latino que se habían instalado más recientemente en Sabadell Sur.

Por último, destacamos que fue muy complicado tratar de colaborar con otras áreas del ayuntamiento que también proponían actividades a jóvenes de la misma edad y en la misma zona. Parecía como que cada departamento era receloso con *sus jóvenes*.

Durante el proyecto, los y las participantes elaboraron y realizaron el mantenimiento de un vídeo blog: <http://elsudsona.wordpress.com/> y, en la etapa final, se consiguió financiación para crear una web TV: <http://elsudsona.org>. Temporalmente, las producciones de esta iniciativa están únicamente accesibles en: <https://vimeo.com/user2558838>.

### **Fases de desarrollo:**

La fase preparatoria tuvo lugar entre julio y septiembre de 2010 con la idea de conocer el territorio y contactar con jóvenes que desearan participar en la iniciativa. Durante el primer trimestre, se conformó el primer grupo de jóvenes. Entre noviembre de 2010 y enero de 2011, se fueron formando en creación audiovisual participativa. En paralelo, realizaron sus primeras producciones y acordaron sus tres líneas de acción: acontecimientos (*Coses que passen*), ficción (*Escenaris reals*) y opinión (*Plaça pública*). En esta etapa, el punto de encuentro se estableció en la Biblioteca del Sud y desde allí lanzaron dos espacios en Internet para conectar con su entorno: un vídeo blog y un perfil de Facebook.

El segundo trimestre (entre febrero y abril de 2011) se dedicó a configurar un grupo de jóvenes más estable y también a que los y las participantes se continuaran formando en creación audiovisual, para ser cada vez más autónomos y autónomas. Fue una etapa bastante productiva y en la que se establecieron las primeras relaciones con los vecinos y las vecinas de los cuatro barrios del distrito Sur de Sabadell.

El tercer trimestre (entre mayo y julio de 2011) se centró en la consolidación del grupo de jóvenes y también se abrió un proceso de especialización de algunos/as jóvenes en creación audiovisual participativa, en función de sus intereses e inquietudes. La actividad de interacción social en el territorio llegó a su cénit, lo que les supuso muchas oportunidades de encuentro con el vecindario y un sinnúmero de aprendizajes. También fue la etapa de mayor producción, sobre todo de piezas sobre acontecimientos (*Coses que passen*) en Sabadell Sur. El equipo fue incluso solicitado en más una ocasión para cubrir eventos.

Durante el cuarto trimestre del proyecto (entre septiembre y diciembre de 2011), se buscaba propiciar una mayor toma de autonomía por parte del grupo de jóvenes pero, pasado el verano, el grupo se fue descomponiendo poco a poco. Se realizaron las últimas producciones y, a pesar de que se había recién estrenado la WebTV a final de la etapa anterior, no se consiguió volver a aupar el proyecto aunque fuera con nuevos/as jóvenes. Diferentes causas provocaron esta situación pero la más importante fue la desmembración del departamento de Cultura del Ayuntamiento de Sabadell, al cual estaba adscrita la iniciativa.

### **Metodología de trabajo:**

Esta práctica permitió poner en marcha y activar una dinámica participativa que implicó a un buen grupo de jóvenes del distrito Sur de Sabadell para que protagonizaran y desarrollaran una intervención comunitaria utilizando el audiovisual como herramienta de expresión y autorrepresentación. Con ello, se abrió un proceso creativo que les permitió descubrir cómo trabajar la transformación de su entorno desde la comunicación.

La formación en creación audiovisual de los y las jóvenes participantes abarcó tanto el conocimiento del lenguaje y la generación de discursos propios como el manejo de las tecnologías y el software. Asimismo, corrió también a su cargo la gestión de su perfil de Facebook y la actualización del video blog. Todo ello se abordó desde el aprender haciendo y fomentando, poco a poco, una mayor autonomía e incluso cierta especialización en tareas.

Una cuestión clave era fomentar el compromiso y la responsabilidad de los y las jóvenes con esta experiencia. Por ello, se incidió en la combinación de metodologías de tipo colaborativo y cooperativo que favorecieran el trabajo en grupo y su implicación.

Las producciones audiovisuales de los y las jóvenes se buscaba que versaran sobre sí mismos/as o sobre los/las demás vecinos y vecinas, en un proceso dialógico constante que encontrara su razón de ser en su inserción comunitaria.

Se pretendía generar una dinámica de democratización cultural en lugar de democratizar el acceso a la cultura. El acompañamiento de *Teleduca. Educació i Comunicació* se asemejó al de un equipo de educación social, pero que interviene utilizando la comunicación y la creación audiovisual.

### **Evaluación:**

A los nueve meses de estar en funcionamiento, el proyecto se descubrió como una estrategia con un fuerte potencial socioeducativo para incidir en las dinámicas de convivencia de un territorio concreto, y, al mismo tiempo, conseguir una mayor implicación de los y las jóvenes en su entorno cotidiano. La población de los cuatro barrios del distrito Sur acogió bastante bien la iniciativa. En ocasiones, colaboraron con los y las jóvenes para acompañarles a realizar alguna producción audiovisual.

Pero los esfuerzos de difusión del proyecto que realizaban los propios jóvenes (sobre todo a través del vídeo blog, pero también en las redes sociales) no se veían compensados. Los intentos de devolución comunitaria se solían topar con un muro. La gente se mantenía bastante distante y alejada sino se la iba a buscar o tenía algo que proponer al grupo. Era difícil encontrar espacios de difusión a los que incorporar las creaciones de los y las jóvenes.

Por otro lado, los servicios municipales resultaron, en diversas ocasiones, poco ágiles para facilitar y promover la autoexpresión y autorrepresentación audiovisual de los y las jóvenes participantes. Hubo bastantes ideas y propuestas del grupo (concurso, actuación VJ en la fiesta mayor de la ciudad y alguna otra) que no pudieron prosperar porque toparon con impedimentos *legales* y/o obstáculos institucionales.

El compromiso de los y las jóvenes con el proyecto fue *in crescendo* hasta que llegó el verano. A partir del siguiente mes de septiembre se hizo muy complicado mantener el ritmo y consolidar el grupo. Se terminó desmontando sobre todo por la falta de apoyo del propio departamento de Cultura del Ayuntamiento de Sabadell, aunque era quien había impulsado la iniciativa. Había la posibilidad de rescatar una pequeña parte del grupo de jóvenes y tratar de implicar a otros y otras creando un nuevo equipo, pero la institución prefirió guardar los fondos para realizar una pequeña producción audiovisual participativa en otro barrio de la ciudad.

### **Continuidad y efectos multiplicadores:**

Este proyecto se llegó a paralizar en los dos últimos meses, a propuesta de la propia coordinación de *Teleduca. Educació i Comunicació*. En ese momento, no valía la pena seguir si no había suficiente respuesta de los y las jóvenes ni apoyo por parte del ayuntamiento. Se aprovechó para elaborar un informe de evaluación y revisar todo lo que había fallado, y así ver cómo podía retomarse la iniciativa.

Finalmente, se propuso una fórmula para reiniciar la práctica en enero de 2012 pero ni tan solo fue contemplada por la institución. Desde el equipo facilitador, existía el convencimiento de que se había superado la fase más dura y había posibilidades reales de arrancarla de nuevo, aprovechando toda la experiencia acumulada y el trabajo realizado.

Como testimonios de la iniciativa, quedaron el vídeo blog y la estructura de la Web TV.

### **Agentes y sujetos sometidos a reflexión:**

En el caso de esta práctica, la reflexión nos lleva a tratar de comprender qué sucede con la dinamización de un grupo abierto de jóvenes cuanto se trata construir un proceso a medio plazo. Entre los y las participantes que se conforman como equipo de trabajo (con integrantes más estables y otros/as más pasajeros/as), todo funciona mientras se hacen suyo el proyecto, lo viven con ilusión y perciben que son tomados/as en cuenta. De ahí que sea tan importante la respuesta que obtengan a cada momento por parte de la institución impulsora, en este caso el Ayuntamiento de Sabadell. Destaca también cómo la coordinación del proyecto no dispone de suficiente credibilidad para ayudar a tomar decisiones desde un punto de vista técnico.

En segundo término, vemos con preocupación la implicación interesada y también la poca disponibilidad del resto de la comunidad (vecinos y vecinas, entidades, centros educativos y culturales, etc.). Participan cuando el proyecto está en marcha y porque los chicos y las chicas están continuamente en la calle promoviendo el territorio y su gente. Cuesta comprender que no lleguen a interesarse más por una iniciativa de esta envergadura, en cuanto a lo que supone para mejorar la convivencia en los cuatro barrios del distrito Sur de Sabadell. En muchos casos, se trataría únicamente de apoyar a los y las jóvenes, y brindarles un reconocimiento.

#### ***6.1.3 Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves***

A través de esta experiencia, se utilizó la creación audiovisual para acercar y compartir las realidades de dos grupos de jóvenes de la misma edad (15-18 años): uno que vive en Aix-en-Provence (Francia) y el otro en el barrio El Besòs i el Maresme (Barcelona). La creación audiovisual participativa en todas sus modalidades (documental, ficción y plató) se convirtió en un instrumento de conocimiento mutuo y para compartir puntos de vistas, así como romper estereotipos sobre la alteridad.

El acercamiento entre los y las jóvenes de ambas ciudades fue progresivo. En primer lugar, se trataba de que se explicaran y reconocieran a sí mismos/as a través de la realización y el posterior intercambio de dos cortos documentales en los que cada grupo explicaba al otro su entorno de referencia. A continuación, se propuso la creación de una ficción que les valiera



para contarse y cohesionarse como grupo. En un tercer estadio, se abordó la elaboración de una pieza conjunta de entrevistas que les sirviera para compartir sus visiones acerca de Europa. En último término, prepararon conjuntamente y luego llevaron a cabo la co-realización de un plató dúplex participativo y abierto a la comunidad, en directo y por *streaming*. Todo ello se acompañó de un blog en el que los dos grupos iban mostrando sus desarrollos.

Al mismo tiempo que se trabajaba la interacción entre Barcelona y Aix-en-Provence, en cada grupo se abordó la autoexpresión de los y las participantes, ya fuera para conocer mejor su barrio, ya fuera para realizar incursiones en sus imaginarios. Hubo una labor paralela de establecer vínculos con el territorio y trabarse como grupo.

Gracias a esta iniciativa, los y las jóvenes de uno y otro lado consiguieron amplificar sus miradas. Compusieron una visión más consciente de su barrio, vieron al grupo de la otra ciudad desde la cercanía y empezaron a percibirse a sí mismos/as a través de sus potencialidades. Aprendieron la gran cantidad de cosas que pueden hacer juntos divirtiéndose, explorando su autonomía y asumiendo compromisos desde la responsabilidad.

Estos son los objetivos que guiaron esta experiencia de intercambio internacional:

1. Acercar a un grupo de jóvenes de Aix-en-Provence y otro de Barcelona para que perciban todo lo que comparten desde sus lugares de pertenencia.
2. Ensayar las posibilidades de la creación audiovisual participativa para fomentar el conocimiento mutuo desde la interculturalidad y entre realidades físicamente alejadas.
3. Romper con estigmas de exclusión que vienen determinados por el contexto social y trabajar metodologías participativas para la convivencia.
4. Investigar las posibilidades de la expresión audiovisual como herramienta de autoafirmación y autorrepresentación de los y las jóvenes.

Tuvo lugar de octubre de 2012 a junio de 2013, paralelamente en los barrios Jas de Bouffan y otros (Aix-en-Provence) y El Besòs i El Maresme (Barcelona / Barcelonès).

Se trató de una iniciativa conjunta de la asociación *Anonymal* (Aix-en-Provence, Francia) y *Teleduca. Educació i Comunicació* (Barcelona, Catalunya) que se llevó a cabo con el apoyo de la Comisión Europea (Programa Juventud en Acción) y el Ayuntamiento de Aix-en-Provence. Contó también con una aportación inicial del programa MEDIANE (Consejo de Europa y Comisión Europea). La coordinación fue bicéfala: *Anonymal* en Aix-en-Provence y *Teleduca. Educació i Comunicació* en Barcelona.

Protagonizaron la experiencia dos grupos formados por 16 jóvenes de entre 15 a 18 años, uno del barrio El Besòs i El Maresme (Barcelona) y el otro de diferentes barrios de Aix-en-Provence. Los chicos y las chicas de Barcelona llegaron al proyecto a través de su instituto Barri Besòs y los/as franceses/as mediante el servicio de Juventud de su ciudad. Unos y otros se interesaron por vivir la aventura de protagonizar un proceso de creación audiovisual participativa y conocer la realidad de jóvenes del otro lado de la frontera.

En Barcelona, la iniciativa llegó a todo el instituto Barri Besòs y las familias de los y las participantes. Asimismo, a través del centro cívico Besòs, se consiguió una buena conexión con otros grupos de jóvenes del barrio, entidades culturales y vecinales e incluso un representante político del Ayuntamiento de Barcelona en el barrio. En Aix-en-Provence la incidencia social también fue significativa, con difusión incluso en los medios locales.

El plató dúplex se realizó con público en directo (unas 60 personas en Barcelona y unas 80 en Aix-en-Provence).

Como se ha comentado anteriormente, se disponía de un blog en el que se recogió la labor desarrollada durante todo el proceso en ambas ciudades por parte de los dos grupos de jóvenes. Pero la contraparte francesa *Anonymal* se ocupó de su alojamiento en Internet y actualmente ya no existe. La dirección era [www.duplaixbarcelona.org](http://www.duplaixbarcelona.org). De todas formas, las producciones están accesibles en <https://vimeo.com/album/2389451> y también en: <https://vimeo.com/75329199>.

### **Fases de desarrollo:**

Una fase preparatoria entre octubre y diciembre de 2012 sirvió para conseguir la financiación y establecer el partenariado en cada ciudad. El trabajo con los y las jóvenes se inició en enero de 2013. Mientras en Aix-en-Provence se llegó al colectivo juvenil mediante una convocatoria abierta difundida en los centros sociales de barrio de la ciudad, en el caso de Barcelona se llamó a participar a los y las estudiantes de 3º de ESO del instituto Barri Besòs. El primer grupo quedó constituido a finales de enero y el barcelonés a lo largo del mes de febrero.

A partir de marzo, se empezó con el proceso de creación audiovisual participativa. Desde una inmersión en el lenguaje y el proceso de producción basado en el aprender haciendo, cada equipo realizó un corto documental sobre su barrio/ciudad que le sirvió para verlo con otros ojos. Las piezas de ambas ciudades se intercambiaron a principios de abril. El blog ya estaba en línea.

Llegó el momento de organizar y preparar una salida a la montaña con los y las jóvenes de El Besòs i El Maresme (los franceses ya habían hecho su escapada). Era una oportunidad de oro para dejar la ciudad atrás y cohesionar el grupo. Durante ese fin de semana, se rodó el corto de ficción de terror que habían preparado con ilusión unas semanas antes. Se consiguió una buena implicación y compactar el equipo. Además, se logró avanzar en la organización de las siguientes fases del proyecto.

Durante la segunda quincena de abril, se rodó el material del reportaje compartido sobre la construcción europea y hubo la visita de una pequeña representación (dos chicas) del grupo francés y *Anonymal*. Su estancia en la ciudad fue aprovechada para organizar un primer plató participativo en el centro cívico Besòs. Esta experiencia entusiasmó a los y las jóvenes.

A principios de mayo la delegación de Barcelona viajó a Aix-en-Provence. El último mes del proyecto se dedicó a la preparación del plató participativo en formato dúplex y en directo, con una conexión en *streaming* entre Barcelona y Aix-en-Provence. Fueron unas semanas de mucha ilusión y durante las que se alcanzó dar un gran impulso a esta experiencia.

La actividad del plató dúplex, abierta al público, se realizó el sábado 18 de mayo de 2013 y funcionó muy bien. Hasta finales de junio, se trabajó con el grupo de jóvenes de Barcelona porque había recibido invitaciones de entidades del barrio para participar en eventos. Pero las relaciones entre *Anonymal* y *Teleduca. Educació i Comunicació* llegaron muy tocadas al final del proceso. El ambiente de confianza mutua y la colaboración se habían ido enrareciendo paulatinamente desde mediados de febrero. Se acusaba una visión muy distinta sobre cómo proceder en cada fase y también puntos de vista divergentes acerca de la gestión del proyecto.

### **Metodología de trabajo:**

En primer lugar, se asentaron las bases del proyecto y se acordaron todas las fases de implementación entre *Anonymal* y *Teleduca. Educació i Comunicació*. También se diseñó, a grandes rasgos, un método de actuación que respetara las formas de hacer y el bagaje de cada organización. A partir de ahí, el desarrollo corrió en paralelo en cada ciudad hasta llegar a la preparación y realización del plató dúplex.

Un tema clave era la captación de los y las jóvenes participantes. En Barcelona, por las dificultades de activar la participación en los barrios periféricos, se contó con la implicación del instituto Barri Besòs. Se montó el grupo en un mes y medio y luego se empezó a quedar con ellos/as una tarde por semana. En Aix-en-Provence el equipo de jóvenes se formó desde los centros juveniles de los barrios.

El proceso de creación audiovisual participativa de Barcelona siguió una metodología muy de facilitación y acompañamiento. Es decir, se fomentó el aprender haciendo y la puesta en valor de los conocimientos previos y las habilidades de los y las jóvenes. En cambio, en Francia, esta actividad adoptó un perfil más de seminario formativo.

La puesta en contacto de los dos equipos de las dos ciudades se intentó a través de un blog pero no funcionó. Sólo se utilizaba para dar cuenta de las sesiones que se realizaban en una y otra ciudad. El contacto entre los y las jóvenes de Barcelona y Aix-en-Provence empezó a ser más fluido y también intenso a medida que se acercaba la fecha del plató dúplex en directo (18 de mayo de 2013).

### **Evaluación:**

Este proyecto resultó una gran experiencia para los y las jóvenes participantes, aunque hubo dos compromisos que no se cumplieron por problemas técnicos y de coordinación: la creación de un DVD final y la demanda de subvención para una segunda fase de la iniciativa que debía traducirse en un intercambio bilateral entre el grupo de jóvenes de Aix-en-Provence y Barcelona. La experiencia también tuvo que enfrentarse a muchas dificultades técnicas para hacer posible la realización del plató dúplex, y ello tensionó el ambiente.

En consecuencia, la utilización de la creación audiovisual participativa resultó mucho más un autodescubrimiento del grupo de Barcelona que una posibilidad de interacción real con los y las jóvenes de Aix-en-Provence. Les planteó un debate identitario y, por otro lado, les supuso un intenso aprendizaje de trabajo cooperativo y colaborativo desde la asunción de responsabilidades y la toma de decisiones. Esta seriedad se consiguió alternar con la diversión.

La preparación y organización del plató dúplex resultó un gran revulsivo, y consiguió generar no sólo interés y curiosidad sino también compromiso e implicación entre los dos equipos de jóvenes, a pesar de las barreras lingüísticas. Por tanto, sí se logró el objetivo de que se conocieran entre ellos y hablaran de sus realidades dejando de lado los tópicos y tratando de averiguar qué les acercaba en lugar de qué les diferenciaba.

### **Continuidad y efectos multiplicadores:**

Este proyecto no consiguió tener continuidad alguna, ni en su dimensión internacional ni en la local. Desde *Teleduca. Educació i Comunicació* se propuso al instituto Barri Besòs seguir trabajando con los y las jóvenes de la zona la creación audiovisual participativa. Pero la respuesta fue que no tenían ningún tipo de financiación para sufragar la continuidad de la práctica, ni que fuera de forma testimonial.

La reversión comunitaria de esta experiencia también fue escasa y muy puntual. No se consiguió llegar mucho más allá del grupo de jóvenes implicado, sus familias, el profesorado y el resto de estudiantes del instituto y alguna entidad del barrio, gracias a la mediación del centro cívico Besòs. Esto también fue así porque esta fase del proyecto que no se completó del todo por tres razones básicas: cansancio acumulado durante el proceso, falta de coordinación y entendimiento entre las dos entidades promotoras (*Anonymal* y *Teleduca. Educació i Comunicació*) y poca receptividad política y técnica por parte del equipo político del barrio de El Besòs i El Maresme y del área de Juventud del Ayuntamiento de Barcelona.

### **Agentes y sujetos sometidos a reflexión:**

Como en el caso de la práctica *Et sona? El Sud Sona!!!*, la reflexión se centra en los dos grupos de jóvenes participantes. Si bien se consiguió una implicación estable de todos y todas con el proyecto en cada una de las ciudades, el análisis debe llevarnos a comprender por qué se retrasó hasta el final la interacción entre los/as barceloneses/as y los/as *axois/es*. Quizá era demasiado complejo trabajar en las dos dimensiones al mismo tiempo: la de cohesión del equipo local y la de interacción con el otro.

En esta iniciativa, la presión institucional estuvo mucho menos presente (sobre todo por su lejanía). De todos modos, fue una de las dimensiones que planteaba criterios divergentes entre *Anonymal* y *Teleduca. Educació i Comunicació*, aunque no la única. El europeísmo con el que una y otra entidad quería marcar el proyecto era bastante dispar. Pero también había diferencias insalvables en otras áreas: la gestión del proyecto, la comunicación, la cuestión técnica y la dinamización del grupo de jóvenes. Por tanto, la compresión de la tensión creciente entre las dos asociaciones promotoras de la iniciativa es también un elemento de reflexión.

#### **6.1.4 Mediona, cap a on anem?**

Esta iniciativa combinó la creación audiovisual participativa con el mapeo digital y la deliberación, además de la expresión artística y performativa, para restablecer y cuidar los lazos sociales de Mediona, un municipio rural muy disperso formado por 11 núcleos extremadamente diferenciados entre sí.

Las personas mayores y los niños/as de entre 8 y 12 años funcionaron, correlativamente, como activadores de la recuperación de la memoria reciente, el restablecimiento de vínculos con el entorno y la elaboración de propuestas de mejora de la vida en común. Con este diseño previo, se consiguió abarcar a los diferentes tipos de población: la de toda la vida y la que había ido llegando al pueblo por diversos motivos: en busca de trabajo, por razones de salud, en la jubilación, huyendo de la ciudad, por pérdida de su poder adquisitivo, buscando una existencia más armónica con la naturaleza, etc.

Interesaba incluir a las cuatro escuelas de Mediona (dos públicas y dos libres) porque ahí radicaban algunas de las tensiones de convivencia común. A partir de los niños/as de una misma edad, se consiguió la implicación de las familias, de realidades muy dispersas y diferentes entre sí. El documental de pueblo y su tejido de entrevistas, elegidas y hechas por los niños/as de los cuatro centros escolares, tramaron una extensa red de relaciones, sentimientos y visiones sobre Mediona. La pieza se convirtió en una herramienta excelente a través de la cual redescubrir su convivencialidad.

Los objetivos establecidos en esta práctica se enumeran a continuación:

1. Restituir el sentimiento de pertenencia al municipio y fortalecer vínculos entre las personas y colectivos sociales que conviven en Mediona.
2. Crear una ligazón entre la historia reciente del pueblo y las diferentes miradas sobre cómo habitarlo y mejorarlo.
3. Favorecer el conocimiento mutuo y la colaboración entre las cuatro escuelas de Mediona.
4. Promover un debate sobre los aspectos a mejorar del municipio que condujera a la creación de un consejo de pueblo.

La propuesta de trabajo se dilató entre octubre de 2012 y abril de 2015, y tuvo lugar en Mediona (Alt Penedès), un municipio que, tal como se ha comentado, está constituido por 11 núcleos urbanizados y se encuentra situado en un área montañosa de 8km cuadrados.

Esta experiencia se desarrolló a iniciativa del Ayuntamiento de Mediona (dentro del *Pla de Barris de Sant Joan de Mediona*) con la colaboración del Servicio de Políticas de Acción Comunitaria y Participación Ciudadana de la Diputación de Barcelona y la *Llei de Barris* de la Generalitat de Catalunya. La coordinación fue de *Teleduca. Educació i Comunicació*.

Se consiguió un protagonismo social amplio: 15 personas mayores y 45 niños y niñas de 8 a 12 años, procedentes de los cuatro pequeños centros educativos del municipio, constituyeron los dos grupos motores del proyecto. Acompañando a los niños y niñas, estuvieron los equipos educativos y también las familias de las cuatro escuelas participantes: El Roure y Epiqueia (libres), y La Fassina y Renaixença (públicas).

Durante el proceso de creación audiovisual participativa, se activó un total de 60 vecinos y vecinas de los 11 núcleos del municipio que intervinieron como entrevistados/as en el documental y/o las cartografías audiovisuales.



Gracias a las cinco proyecciones del documental que se llevaron a cabo con motivo de la devolución comunitaria de la experiencia, se llegó a más de 400 personas. Cuatro de ellas estuvieron seguidas de un coloquio y debate sobre la prelación de necesidades que se habían detectado con el proyecto. A resultas de esta iniciativa, se creó un consejo de pueblo como espacio de participación y se dio continuidad a la colaboración entre las cuatro escuelas del municipio.

*Mediona, cap a on anem?* dispone de un blog: <https://medionafilxrande.wordpress.com/>.

### **Fases de desarrollo:**

Este proyecto se preparó en tan sólo un mes, a pesar de su complejidad, con ronda incluida de reuniones con los diferentes agentes y sujetos sociales participantes. Arrancó a inicios de diciembre de 2012 con el grupo motor de personas mayores y la grabación de las cartografías audiovisuales. A mediados de enero se realizó el primer encuentro del alumnado participante de las cuatro escuelas y el acto simbólico en que las personas mayores entregaban su labor de memoria oral a los niños y niñas.

Hasta finales de febrero de 2013, cada alumno/a compuso su historia de vida de forma plástica para luego compartirla con el resto y eligió a sus cuatro propuestas de personajes de Mediona a entrevistar. En marzo, por grupos-clase, los y las participantes se adentraron a preparar un acto performático que sirviera para presentarles y además sintetizara su vínculo con el pueblo: una serie de diapositivas combinada con una coreografía, un vídeo de canciones populares relacionadas con fotografías del municipio, un rap sobre Mediona y un mapa de barro en relieve del término municipal. El 9 de abril se llevó a cabo la presentación de todas las creaciones escolares, con la participación del grupo motor de personas mayores. Durante este segundo encuentro, también se hizo la primera puesta en común sobre los cuatro personajes que proponía cada alumno/a.

Tras el recogimiento del invierno, la primavera trajo consigo una etapa del proyecto mucho más exógena. Se siguieron grabando rutas y relatos con las personas mayores del grupo motor para seguir alimentando las cartografías audiovisuales. Entre finales de abril y mediados de junio de 2013, se dio paso a la preparación y grabación participativa del documental de pueblo, al que cada niño/a aportaba a uno de sus cuatro personajes y le entrevistaba. En grupos de dos y tres, las personas entrevistadas (de todas las edades y condiciones) fueron pasando por una de las escuelas, que nos sirvieron de plató. En medio de esta etapa, hubo una excursión a pie para provocar un tercer encuentro del alumnado participante (13 de mayo).

A finales de junio, llegó el gran acontecimiento del estreno del documental de pueblo y el *making of* de todo el proceso. Hasta mediados de julio, se realizaron cuatro presentaciones más abiertas a vecinos y vecinas del municipio, seguidas de un coloquio para debatir planes de futuro y mejoras de convivencia. El proyecto todavía siguió en otoño de 2013 para asentar dos bases: el trabajo colaborativo entre las cuatro escuelas del municipio y la creación de un consejo de pueblo que surgió de los debates generados tras las proyecciones del documental.

### **Metodología de trabajo:**

Se buscó activar dos colectivos del municipio con distancia generacional entre ellos (niños/as y personas mayores) en un proceso participativo que se fundamentara en tres ejes: la memoria reciente, el conocimiento del territorio y los vínculos de relación y emocionales entre las personas que viven en Mediona. Todo ello conducía a evidenciar una mirada comprometida y crítica con el entorno, con la idea de cuidar la vida en común. Para trabajarlo y articularlo, la metodología se basó en la creación audiovisual, el mapeo digital y la expresión artística y performativa.

La organización interna del proyecto estaba formada por una secuencia de acoplamientos. En primer lugar, correspondía a las personas mayores sentar las bases históricas y tramitar el inicio del relato oral. A partir de ahí, en un acto simbólico, este grupo motor hacía entrega de las cartografías audiovisuales a los niños y niñas participantes, que tomaban el relevo como activadores de la experiencia. Desde sus escuelas, trabajaron individualmente sus historias de vida, crearon una intervención escénica para compartir sus vinculaciones grupales y con el entorno, y empezaron a elaborar una lista de personajes del pueblo a entrevistar (según cuatro ítems diferenciados). Así llegaron al acto de devolución al grupo de personas mayores, que también sirvió de punto de arranque para cruzar los listados de personas entrevistadas. De nuevo, desde los centros escolares, aprendieron a preparar cuestionarios y a grabar entrevistas para adentrarse en la grabación del documental de pueblo, invitando a los personajes a visitarles en pequeños grupos de dos o tres.

El visionado y el montaje final de todo el documental recayeron en *Teleduca. Educació i Comunicació*. El diseño del proyecto se concibió, desde un inicio, con una fase de reversión a la comunidad que tuviera una fuerte presencia. Por eso se organizaron cinco proyecciones y debates públicos por todo el municipio.

### **Evaluación:**

La metodología implementada puso al descubierto una serie de herramientas para trabajar la dinamización comunitaria al mismo tiempo que se fomenta el diálogo, el encuentro y la escucha activa entre toda la población de un municipio rural.

La iniciativa ofreció sobre todo una oportunidad para verse reflejados/as desde la construcción de un discurso colectivo y diverso. Desde ese punto de vista y también la proyección que consiguió después, resultó todo un éxito. El trabajo con cuatro escuelas al mismo tiempo resultó muy interesante y de un gran aprendizaje sobre lo que sucede en el aula. Fue compleja la relación con los equipos de dirección de los dos centros públicos, y también contar con un mínimo trabajo de mediación por parte del ayuntamiento, principalmente en la parte inicial y final de la experiencia.

Si bien la implicación de los niños/as, maestros/as (excepto uno) y de las familias fue total, costaba que tanto la belleza del proyecto como todo lo que se estaba consiguiendo traspasara al resto de la población, ya que el municipio cuenta con canales de información escasos y bastante controlados municipalmente.

Asimismo, resultó un esfuerzo para *Teleduca. Educació i Comunicació* dar continuidad y coherencia a la labor iniciada con las personas mayores, se fue dispersando y no se le otorgó suficiente importancia. En algún momento, la coordinación se vio arrastrada por lo que significaba dinamizar a los cuatro centros educativos.

### **Continuidad y efectos multiplicadores:**

Aunque el proyecto fue puntual y el ayuntamiento decidió no continuar trabajando en la línea iniciada, se trata de una experiencia que ha generado una serie de prácticas complementarias de largo recorrido. Por un lado, la finalización de la experiencia *Mediona, cap a on anem?* supuso la puesta en marcha de un consejo de pueblo como órgano consultivo y participativo del municipio. Forman parte de este consejo hasta 21 vecinos y vecinas de distintas edades y procedentes de los 11 núcleos del municipio. Lleva dos años en funcionamiento.

Por otro lado, desde de septiembre de 2013, se estableció un marco estable de colaboración entre las cuatro escuelas de Mediona, dos públicas (situadas en dos núcleos distintos) y dos libres. Para cada curso escolar, prevén una serie de actuaciones conjuntas como por ejemplo la celebración del Sant Jordi o la organización de una noche de estrellas con acampada incluida. Además, entre octubre de 2013 y abril de 2015 desarrollaron un proyecto conjunto que resultó de la práctica de *Mediona, cap a on anem?*. Se trata de la escritura colectiva del libro *Les escoles expliquen Mediona. Caminades i converses dels nens i de les nenes amb en Josep Gallart*. Este personaje participó en las cartografías audiovisuales. Es una persona que tiene un conocimiento profundo sobre la historia y el entorno de Mediona, pero que él solo no veía como traducir en una publicación. Los niños y niñas han ejercido de escribientes.

### **Agentes y sujetos sometidos a reflexión:**

En esta práctica, se reflexiona sobre el rol desempeñado por los dos grupos motores (15 personas mayores y 45 niños y niñas de cuatro escuelas distintas) y la dificultad por mantener la participación de ambos a un ritmo deseable y en una dinámica de mutua retroalimentación. También se toma en cuenta el resto de la comunidad llamada a participar formando una serie de círculos concéntricos alrededor de los dos grupos motores, que presenta implicaciones y vínculos diversos en relación con la iniciativa. Entre estos colectivos sociales, destacamos: las familias de los niños y niñas, los personajes entrevistados, los equipos docentes de las cuatro escuelas, el resto de personas mayores del municipio, y los vecinos y las vecinas asistentes a las proyecciones y debates.

También la comunidad es tomada como un todo, a pesar de la distribución diversa de implicaciones y tareas entre sus integrantes. No siempre se consigue un buen entendimiento con el agente institucional, aunque el rol impulsor de representantes políticos y trabajadores/as municipales es reseñable. Destaca la dificultad para encarar y trata de resolver las fricciones y conflictos que surgen a lo largo del proceso, sobre todo entre los centros educativos y con personas en concreto.

### 6.1.5 Dones Reporteres de Mataró

Un grupo de mujeres de Mataró de distintas edades y filiaciones solicitó que el ayuntamiento les organizara una formación para conocer las posibilidades de la expresión radiofónica como herramienta de dinamización comunitaria y profundización en una mirada de género sobre la realidad. A los pocos meses de empezarla, les propusieron hacerse cargo colectivamente de un programa de la radio local (*Mataró Ràdio*). Lo que se había iniciado como taller derivó en una experiencia protagonizada por un grupo intergeneracional de mujeres que usa la radio para tomar la palabra en público, coordinarse con el tejido asociativo de la ciudad y elaborar contenidos con perspectiva de género. Los cuatro primeros años, detrás hubo un trabajo de facilitación que aunó capacitación, dinamización y asesoramiento.

En 2011, se puso en marcha una experiencia de aprendizaje - servicio (APS). Un nuevo grupo de 15 mujeres de Mataró realizó el curso *EntreDones, aprenem a fer ràdio* y algunas de las pioneras intervenían como formadoras. Una pequeña parte pasó a incorporarse al grupo y participar en el proyecto. Desde septiembre de 2012, funcionan de manera autónoma e incluso organizan una *Infuxerrada* (charla-coloquio) cada mes. De forma ininterrumpida desde sus inicios, *Dones Reporteres de Mataró* aplica su saber hacer para preparar y llevar a cabo (cada quince días) el programa *Amb veu de dona* de *Mataró Ràdio*.

Los objetivos de esta experiencia son los siguientes:

1. Consolidar un grupo de mujeres que dinamice un espacio de comunicación comunitaria con el resto de mujeres y entidades de la ciudad.
2. Producir quincenalmente y de forma participativa el programa de radio *Amb veu de dona*, de *Mataró Ràdio*.
3. Conseguir una competencia comunicativa autónoma en creación radiofónica.
4. Construir un enfoque común desde una perspectiva de género.
5. Generar empatías entre las mujeres participantes y con las demás mujeres de Mataró.

Se trata de una iniciativa de largo recorrido, porque empezó en enero de 2008 y sigue hasta la actualidad (finales de 2015) y que se desarrolla en Mataró (El Maresme).

Esta práctica empezó y todavía persiste gracias al impulso del colectivo *Dones Reporteres de Mataró*, con el apoyo residual del Servicio de la Mujer del Ayuntamiento de Mataró y la colaboración de *Mataró Ràdio*. En un momento puntual contaron con una financiación de la *Fundació Jaume Bofill* (Aprendizaje - Servicio) y han vivido una larga etapa de autogestión: septiembre de 2012 hasta la actualidad. La coordinación de *Teleduca. Educació i Comunicació* se circunscribe a la primera etapa del proyecto: entre enero de 2008 y junio de 2012.

Es una experiencia protagonizada por mujeres asociadas y no asociadas de todas las edades (una buena parte con conocimientos mínimos de informática) y procedentes de distintos barrios de Mataró. A todas ellas las mueve la inquietud de trabajar conjuntamente desde una perspectiva de género y utilizar la expresión radiofónica como herramienta de comunicación e interacción con el resto de la población.

Existió un primer grupo de entre 15 y 10 mujeres<sup>133</sup>, y, con el tiempo, se formó un segundo grupo de 15 a 12 mujeres. Algunas de ellas participan desde los inicios. El grupo de participantes es bastante estable pero constantemente hay alguna nueva incorporación y alguna baja. Pero siempre se ha conseguido mantener un fuerte vínculo con la mayoría de mujeres que han participado en alguna etapa.

La incidencia social de esta experiencia es muy significativa, tras siete años y medio funcionando. Un gran número de mujeres y asociaciones con perspectiva de género de la ciudad pasan habitualmente por el programa de radio y están en contacto permanente con la iniciativa. Siempre se ha tenido muy en cuenta integrar y relacionar a los distintos barrios de la ciudad. Desde que organizan las *Influxerrades*, han podido combinar las charlas presenciales con los diálogos en y a través de la radio.

Disponen de un blog propio: <http://donesreporteresdemataro.blogspot.com> y tienen una presencia notable en las redes sociales.

### **Fases de desarrollo:**

La iniciativa empezó con un taller de radio de 40hs entre enero y junio de 2008. Pero en tres meses derivó en un acompañamiento para preparar quincenalmente y de forma participativa una nueva edición del programa *Amb veu de dona*. Durante tres temporadas (2008-09, 2009-10 y 2010-11) continuó el trabajo de facilitación del grupo, una sesión cada dos semanas, y se complementó con asesoramientos a comisiones de trabajo, como por ejemplo la del radio blog *Històries de dones*.

Durante la etapa 2011-12, ya cesó la dinamización *tutelada* y se estructuró un plan docente compartido: 18 horas de formación inicial a un nuevo grupo de mujeres, 12 horas de formación continua y algún asesoramiento puntual. En 2012-13 las participantes llevaron a cabo un proyecto de aprendizaje - servicio con proyección de ciudad, después iniciaron las *Influxerrades* y últimamente se han implicado en la creación de la plataforma cívica *Teixit de Dones de Mataró*. En paralelo, las *Dones Reporteres de Mataró* siguen produciendo, cada dos semanas, una nueva edición del programa *Amb veu de dona* de *Mataró Ràdio*, y siguen creciendo.

### **Metodología de trabajo:**

Esta experiencia se fundamenta en dos ejes de acción: la capacitación en comunicación (radio, concretamente), y la articulación y dinamización de un grupo de mujeres que deseaba tomar la palabra desde una perspectiva de género. En todo momento, el proceso ha estado imbuido de métodos de trabajo cooperativo y colaborativo, descubrimiento de las habilidades y capacidades de cada integrante del grupo para comunicarse con el entorno, y uso del aprender haciendo en la exploración y utilización del medio radiofónico.

---

<sup>133</sup> Aunque el proyecto empezó por iniciativa de un grupo de mujeres del barrio de Rocafonda i el Palau (situado en una zona periférica), enseguida se abrió a toda la ciudad.



La iniciativa siempre ha desarrollado un aprendizaje constante para comunicarse desde la radio con el resto de la ciudad. Por otro lado, se ha fundamentado en estructurar un enfoque común para erigir una mirada de género, mediatizada por todas las voces de mujeres y asociaciones que pasan por el programa de radio *Amb veu de dona*, de *Mataró Ràdio*.

### **Evaluación:**

Después de más de siete años en funcionamiento, esta experiencia certifica la importancia de contar con un arraigamiento comunitario fuerte por parte de un grupo motor lo bastante amplio y sólido (en este caso, de mujeres). Además, es clave que estas mujeres se hagan suya la experiencia y, al mismo tiempo, sean capaces de compartirla con otras mujeres, la usen para interactuar con el resto de la ciudadanía y la defiendan frente a la administración pública local.

Se trata de una iniciativa que explora las enormes posibilidades de la creación radiofónica y la comunicación comunitaria con perspectiva de género dentro de un ámbito de ciudad o barrio. Por otro lado, también pone énfasis en la importancia de gestionar las dinámicas de grupo y de realización individual en un proceso de crecimiento personal y compromiso colectivo como este.

Durante una etapa, la administración local dejó de darle apoyo económico pero el grupo de mujeres continuó. Habían pasado suficientes años para consolidar la iniciativa. Es interesante analizar cómo fue mejorando la relación con la radio local, con aprendizajes mutuos.

### **Continuidad y efectos multiplicadores:**

La continuidad de esta práctica es persistente gracias al fuerte compromiso de las integrantes y una buena combinación de mujeres iniciadoras de la experiencia y nuevas incorporaciones en la composición del grupo. Una de las grandes cuestiones a destacar es su pervivencia como grupo abierto y, por tanto, ejerciendo comunicación abierta.

Los efectos multiplicadores son múltiples: los propios derivados del programa de radio *Amb veu de dona* que se difunde por *Mataró Ràdio* e Internet (blog y redes sociales), la gran cantidad de mujeres y entidades de la ciudad que participan en él, y las actividades paralelas que desarrollan (*Infuxerrades* y *Teixit de Dones de Mataró*).

### **Agentes y sujetos sometidos a reflexión:**

La reflexión principal se refiere al surgimiento y la consolidación del colectivo *Dones Reporteres de Mataró*, que actúa a la vez como grupo motor e impulsor. Su agencialidad es enorme desde el punto de vista que, durante ocho años, ha conseguido sostenerse y también ver reconocida su labor. La respuesta de las entidades de mujeres y mujeres a nivel individual que colaboran con el programa de radio siempre ha sido incondicional. Existe una relación de confianza que se ha ido construyendo poco a poco, progresivamente y con el paso del tiempo.

También es de interés cómo este colectivo ha sabido mantener y combinar tres elementos de una gran riqueza: la diversidad de mujeres (edades, procedencias, estudios, militancias), la

continuidad de algunas de las fundadoras y la incorporación de nuevas integrantes. Las mujeres que lo forman han mantenido una excelente relación con las que lo dejaron en algún momento. En los últimos años, incluso han decidido constituirse como asociación.

En esta experiencia, el Ayuntamiento de Mataró jugó un rol co-impulsor en los inicios y en otro momento que lo solicitó el colectivo, en 2011. Pero también es reseñable la presencia constante y el apoyo de Mataró Ràdio, que es de titularidad municipal y actúa como piedra angular de procesos participativos en el ámbito radiofónico. Asimismo, destaca el papel iniciático de *Teleduca. Educació i Comunicació*.

## 6.2 Descripción comparativa de los casos

Las prácticas de creación audiovisual participativa devienen espacios de encuentro y oportunidades de diálogo y comunicación abierta que se desarrollan en el ámbito local y a veces en conjunciones temporales muy concretas. Por tanto, todas ellas se deben al territorio que las ve nacer, a la comunidad que las impulsa y las acoge al mismo tiempo, e incluso a la coincidencia histórica que las hace surgir.

Para percibir estas particularidades en el estudio de casos, hemos elaborado un cuadro que pone en relación estos tres elementos. La entrada de las experiencias en la Tabla 2 se ha organizado según el tamaño poblacional del municipio que las acoge y la localización geográfica.

Tabla 2: Arco temporal y localización de los casos (elaboración propia)

Práctica y colectivo social	Duración	Localización
<p><i>Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves</i></p> <p>Jóvenes → Un grupo de 16 adolescentes en Aix-en-Provence (de toda la ciudad) y otro en Barcelona (del barrio El Besòs i el Maresme)</p>	De octubre de 2012 a junio de 2013	Simultáneamente en los barrios de Jas de Bouffan (Aix-en-Provence) y El Besòs i El Maresme (Barcelona). La ciudad francesa tiene unos 145.000 habitantes, está situada en el sureste de Francia (cerca de Marsella) y a unos 490km de Barcelona. El barrio barcelonés tiene casi 25.000 habitantes y está situado en el extremo noreste de la ciudad. Se encuentra en el distrito de Sant Martí, colindante con el barrio de La Mina de Sant Adrià del Besòs. Es un entorno de periferia urbana al lado del mar, en la zona donde se realizó la operación urbanística del Fòrum Barcelona 2004 <sup>134</sup> . Jas de Bouffan también es periferia respecto al centro histórico de Aix-en-Provence.
<p><i>Et sona? El Sud Sona!!!</i></p> <p>Jóvenes → En total, pasaron más de 30 jóvenes por el proyecto y, durante un periodo, se logró consolidar un grupo motor de 15 a 12 jóvenes. Las edades fueron entre 13 y 25 años pero, entre los que más tiempo se quedaron, primaron los más jóvenes (adolescentes).</p>	De septiembre de 2010 a diciembre de 2011	En los cuatro barrios que conforman el distrito 6 de la ciudad de Sabadell: Les Termes, la Creu de Barberà, Espronceda y Campoamor (por encima de 30.000 habitantes), que estaban muy desconectados entre sí a pesar de su proximidad. Estos barrios son colindantes con Barberà del Vallès. Sabadell, con cerca de 210.000 habitantes, está situado a 25 km al noroeste de Barcelona.

<sup>134</sup> <http://www.barcelona2004.org>

Práctica y colectivo social	Duración	Localización
<i>Dones Reporteres de Mataró</i>		
Mujeres → Existió un primer grupo de entre 15 y 10 mujeres, y, con el tiempo, se formó un segundo grupo de 15 a 12 mujeres. Algunas de ellas participan desde los inicios.	De enero de 2008 hasta la actualidad (noviembre de 2015)	En la ciudad de Mataró, un entorno urbano de ciudad de cerca de 125.000 habitantes. Se encuentra situada en la costa mediterránea a unos 30km al noreste de Barcelona. Aunque el proyecto empezó por iniciativa de un grupo de mujeres del barrio de Rocafonda i el Palau (situado en una zona periférica), enseguida se abrió a toda la ciudad.
<i>Temps de memòria a La Llagosta</i>		
Personas mayores y adultos jóvenes → Funcionaron como grupo de trabajo colaborativo para la elaboración del documental (había un exalcalde del PSC y el jefe de la oposición de CiU)	De febrero de 2009 a abril de 2011	En la población de La Llagosta (cerca de 15.000 habitantes), situada a 23km de Barcelona, también hacia el noroeste. En 2011, este municipio celebraba la conmemoración del 75º aniversario de su independencia de Sant Fost de Campsentelles, el pueblo donde vivían los propietarios de las tierras que cultivaban los agricultores del barrio de La Llagosta.
<i>Mediona, cap a on anem?</i>		
Personas mayores y niños/as de 8 a 12 años → En total, 15 personas mayores y 45 niños y niñas desde una de las cuatro escuelas constituyeron los dos grupos motores del proyecto.	De octubre de 2012 a abril de 2015	En el municipio de Mediona (2.500 habitantes dispersos en 8km cuadrados), formado por un total de 11 núcleos urbanizados y situado en una zona rural a poco más de 70km al suroeste de Barcelona, en el límite de la comarca de Alt Penedès con la de Anoia. Queda en una zona un poco apartada (hay que ir expresamente) de las principales carreteras.

Cada uno de estos lugares está organizado a partir de uno o más centros y una serie de periferias que se evidencian en las prácticas de creación audiovisual participativa, pero, al mismo tiempo, se tratan de reequilibrar. En el caso de La Llagosta, esa separación venía determinada no tanto por el barrio sino por la posición social y el reconocimiento institucional de los sujetos que interactuaron. Había aprobaciones tácitas y otras que vehicular. Esta situación se repite en Mediona, pero con la complejidad añadida de la pertenencia a uno de los 11 núcleos y/o la vinculación con una de las cuatro escuelas. En esta zona rural, estas dimensiones determinaban, en cierta medida, la procedencia y pertenencia a un grupo social más o menos definido<sup>135</sup>.

En relación a los casos de los barrios (El Besòs i el Maresme, y los cuatro del distrito Sur de Sabadell), estos partían de una situación periférica respecto a los centros de sus ciudades. La experiencia les reconocía y les otorgaba una centralidad simbólica. Este es un aspecto compartido con los dos lugares mencionados anteriormente (La Llagosta y Mediona) en relación a su entorno: el primero por su *complejo de barrio* y el segundo por su condición de zona rural poco (re)conocida. En todos los casos, esta tensión originó un orgullo compartido,

<sup>135</sup> Tal como se expone en el Anexo 3, este municipio estaba atravesado por las tensiones entre diferentes tipos de población: la de toda la vida y la que había ido llegando al pueblo por diversos motivos: en busca de trabajo, por motivos de salud, en la jubilación, huyendo de la ciudad, por pérdida de su poder adquisitivo, buscando una existencia más armónica con la naturaleza, etc.

por parte de los y las participantes, del reconocimiento de su identidad, pero no siempre se tradujo en un mejor posicionamiento social.

En Mataró, la relación centro-periferia estaba más determinada por una cuestión de género: devolver las visiones de las mujeres a una posición central. Por tanto, eso se tradujo en una clara voluntad de las participantes de integrar a la mayor diversidad<sup>136</sup> posible de mujeres de la ciudad. Esa determinación inicial se nota incluso en la composición actual del grupo. Ahora bien, los liderazgos internos y la disparidad de habilidades y destrezas terminaron por hacer aparecer también algunos centros y periferias.

Las prácticas de creación audiovisual participativa muestran un enorme potencial para trabajar todas estas cuestiones. Sirven para visibilizar y contrarrestar posiciones *a priori* en los márgenes, y también confirmar o trastocar posiciones privilegiadas o subalternas. Impulsar una de estas experiencias significa una posibilidad de autoafirmación para los colectivos sociales y las personas que las impulsan. Al contrario, la duración episódica de la mayoría de iniciativas (excepto *Dones Reporteres de Mataró* y, en cierta medida, *Mediona, cap a on anem?*) condicionan que estos reequilibrios únicamente se hayan diagnosticado y no acaben por cuajar poco a poco. La comparación de fechas de los proyectos ya nos indica el aprovechamiento o no de las posibilidades de consolidar cada iniciativa, porque todas ellas las han tenido o incluso las pueden volver a recuperar en el futuro. Las duraciones inferiores a dos años (por otra parte, las más comunes) se perciben como insuficientes para lograr estabilizar procesos comunicativos y de diálogo social que den resultados apreciables a medio y largo plazo.

La Tabla 2 nos muestra también si se intuyen o no actuaciones agenciales para un apoyo longitudinal en el sostenimiento de los procesos. Parece que sí se ha logrado en el caso de Mataró y Mediona pero no en los otros tres. Basándonos en esta afirmación, se intuye que las iniciativas protagonizadas por jóvenes son las que menos perdurabilidad muestran. Como ejes de análisis, ahí surgen tanto la consideración social como el valor político de los grupos motores, y sobre todo si son capaces de hacerse valer o no frente a las administraciones públicas. En el caso de La Llagosta, el proyecto era coyuntural<sup>137</sup> desde su planteamiento. Pero, como en cualquier iniciativa comunicativa protagonizada por las redes sociales de base, siempre implica la aparición de nuevas o persistentes líneas de continuidad.

Las cinco experiencias relatadas que conforman el estudio de casos ya fueron elegidas porque abarcan un abanico amplio de colectivos sociales implicados: niños/as, jóvenes, adultos, personas mayores y mujeres. En ellas se producen situaciones comunicativas entre *iguales* (en el caso de Mataró y el barrio El Besòs i el Maresme<sup>138</sup>) o más basadas en el diálogo intergeneracional, que sería el caso de las otras tres. De todas formas, en unas y otras

---

<sup>136</sup> Edades, barrios, niveles socioeconómicos, acceso a estudios, activismos políticos y sociales, diferencias culturales, etc.

<sup>137</sup> Conmemoración del 75 aniversario de la concesión de La Llagosta como municipio independiente.

<sup>138</sup> Con la salvedad que los otros jóvenes estaban en Aix-en-Provence.

aparecen los dos ejes como oportunidades que se entrecruzan. Por ejemplo, los y las jóvenes de los diferentes barrios del distrito Sud de Sabadell se conocían bien poco entre ellos/as. En ocasiones, su diversidad cultural podía significar un freno en su interrelación, dificultarla porque de cada uno/a detrás había hábitos familiares distintos. La práctica significó gestar un espacio de confianza entre todos/as. Por otra parte, los y las jóvenes de barceloneses de *Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves* aprovecharon la oportunidad en sentido inverso: para conocer y percibir el barrio desde la mirada de sus vecinos y vecinas. Esta apertura hacia su entorno terminó por ofrecerles una mirada diferente sobre sí mismos/as, mucho más rica en matices.

Ligada con la idea de pertenencia a un centro o periferia del lugar donde se realiza cada una de las prácticas, nos emerge otra cuestión relevante en relación a los grupos motores: si la situación socioeconómica de los y las participantes del grupo motor influencia en la posibilidad de sostener una práctica comunicativa. Queremos averiguar si otras cuestiones que nos parecen esenciales son determinantes: el apoyo del entorno familiar (sobre todo entre los y las jóvenes), la consideración social de la propia práctica, la percepción de utilidad, el reconocimiento institucional, las validaciones de autoestima y relación social.

A partir de sus relatos y las fichas descriptivo-interpretativas, los cinco casos estudiados se presentan como distintas fórmulas posibles en la exploración de usos comunitarios de la comunicación audiovisual. Pero, al comparar sus descripciones, cada vez nos parecen más próximas entre sí e incluso que ello va más allá de la agencialidad<sup>139</sup>. Todas las prácticas se encuentran en el cruce entre: la realización de necesidades emergentes en un territorio concreto, la puesta en marcha de una práctica de creación audiovisual participativa y la búsqueda por propiciar el encuentro social entendido como intercambio de dones y cargas entre pares, en comunidad.

Cada una responde a las carencias o emergencias planteadas en un entorno concreto y una situación dada con una serie de agentes movilizados. A pesar de ello, coinciden en diversos aspectos: activación de colectivos sociales y personas, situaciones de emersión a partir de la diagnosis, aprendizajes de los grupos dinamizados, límites y oportunidades en la incidencia social, posibilidades y dificultades de continuidad, e incluso en puntos fuertes y puntos débiles a destacar. Por tanto, pensamos que estas experiencias, en su conjunto, configuran (sin modelizar) un muestrario de apropiaciones de la expresión audiovisual por parte de las redes sociales de base, entendidas como la trama sobre la que se sustenta la vida social y la cotidianidad de cada entorno.

Al ser actos de toma de la palabra desde la praxis, las prácticas de creación audiovisual participativa están repletas de las implicaciones que conlleva esta voluntad de emersión, según la terminología freireana. Es decir, en cada una de ellas se entrelazan momentos de reflexión

---

<sup>139</sup> Sin duda ahí podría ser determinante el hecho de que los cinco casos se correspondan a prácticas coordinadas por *Teleduca. Educació i Comunicació*. Precisamente esta es una de las razones por las que hemos previsto un análisis en menor profundidad a diez prácticas más a las cuales hemos denominado experiencias de contraste.



crítica y acción, de uso del diálogo, de intervención socioeducativa desde la prealimentación, de respeto de los procesos y ritmos, etc. Desde nuestro punto de vista, consideramos que estos preceptos de la concientización provocan que, entre ellas, se asemejen más que se distingan.

En cada una de las prácticas encontramos uno o más grupos motores que protagonizan el proceso, una articulación de la reversión comunitaria en forma de círculos concéntricos y/o estrella, y unas limitaciones de agencia y materiales que condicionan su continuidad.

Basándonos en esta perspectiva, la comparación entre experiencias nos facilita una visión a vuelo de pájaro de las mismas que nos permite descubrir elementos claves que, de otra forma, podrían pasarnos desapercibidos. Se refieren sobre todo a los agentes que les sirvieron de impulso y/o las llevaron a cabo, así como a los sujetos sociales que las protagonizan de algún modo. He ahí algunos aspectos transversales destacables:

- El protagonismo suele estar en manos de uno a varios colectivos de personas que, en menor o mayor medida, asumen el rol de ensanchar su compromiso participativo para con el resto de la comunidad. De este modo, cada experiencia traslada su centro neurálgico desde el grupo motor hacia una dinámica de reversión comunitaria. Ahí surge un problema de asunción de responsabilidades y se originan peligros de dispersión. Esta dificultad puede darse más fácilmente cuando se trata de activar dos grupos motores al unísono (*Mediona, cap a on anem?*). Una forma de contrarrestar es tomar la comunidad como un todo. Si esta no se reconoce a sí misma como tal, terminará mostrando más resistencia a asumir el compromiso. En todo momento, es crucial trabajar el mantenimiento de la ilusión y realizar una labor de reconocimiento hacia el grupo motor y cada nueva incorporación al proceso. Asimismo, es clave establecer vínculos de confianza mutua entre los diferentes estadios de implicación (en forma de círculos concéntricos y/o de estrella) para que cada uno juegue su rol y, si lo desea, cambie de posición.
- Las fragilidades de cada práctica y sus posibilidades o no de continuidad vienen condicionadas por las limitaciones de agencia. En buena parte de los casos, existe una idea preconcebida de que se trata de una iniciativa que tiene principio y final, sobre todo cuando la agencialidad corresponde únicamente a una contraparte institucional. En cambio, no es tan así cuando esta asume un rol de acompañante y sin ningún tipo de protagonismo. Por tanto, se produce una buena capacidad de agencialidad cuando la experiencia congrega a una gran diversidad de personas y/o colectivos sociales, y además se dota de mecanismos de renovación de los y las participantes. Por otro lado, las tensiones internas entre los agentes implicados acaban debilitando la experiencia y minando sus opciones de persistencia. Estas suelen producirse entre institución/grupo motor o institución/coordiación en la mayoría de casos, pero pueden darse también entre coordinaciones (*Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves*). Por último, otro elemento de debilitamiento es la ausencia de una labor mediadora por

parte de la institución, porque cada fricción o conflicto termina traduciéndose en falta de entendimiento y pérdida de confianza.

- La labor facilitadora aparece como dispositivo catalizador, sobre todo cuando surgen sinergias con el equipo motor y/o la comunidad. Para ello, es clave el mantenimiento de la creación audiovisual participativa como proceso y producto, al mismo tiempo. Además, la coordinación técnica de una práctica es la que mejor percibe cuáles son sus debilidades y fortalezas. Su rol nunca debe ser protagonista sino acompañante.

Todas las comparaciones establecidas hasta el momento nos permiten relacionar una serie de constataciones que comparten los cinco casos, en un sentido u otro. A partir de todas ellas, podemos evidenciar una serie de relaciones y correspondencias que ahora vamos a apuntar brevemente para después retomarlas en el apartado de análisis:

- La inercia de estructurar una práctica alrededor de una producción audiovisual final determina que la experiencia no se conciba más allá de este resultado (La Llagosta, Mediona y El Besòs i el Maresme): o bien porque arrastra a los grupos motores a organizarse en función de esa coyuntura, o bien porque hay resistencias políticas a verlo de otro modo.
- Una proyección más a medio plazo conlleva una serie de compromisos políticos y técnicos que indiquen hacia dónde puede crecer y consolidarse la experiencia. Hace falta una visión compartida y compartible sobre qué dirección tomar (en positivo, *Dones Reportes de Mataró*; en negativo, *Et sona? El Sud Sona!!!*).
- La falta de líneas de financiación estables y fuera del alcance de las decisiones institucionales dificultan la continuidad de iniciativas en las que se ha producido una activación de colectivos sociales pero no se ha logrado consolidar (*Mediona, cap on anem?* y *Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves*).
- El enraizamiento comunitario de una experiencia contribuye decididamente a que esta, a pesar de que no continúe, cuaje en otras líneas de acción que se hayan podido ver reforzadas o hayan surgido del diagnóstico de necesidades (en positivo, Mediona; en negativo, La Llagosta).
- La reversión comunitaria de los proyectos es mucho más potente cuando no se deja solo a expensas de la participación como público y, en cambio, se prevén vías de entrada constantes del resto de la población (en positivo, La Llagosta, Mataró y Mediona; en negativo, las otras dos).
- Es mucho más importante preservar el grupo motor y buscar fórmulas diversas para alimentarlo que tan solo *cuidar* a las personas que lo integran. Este es un gran aprendizaje de la práctica de Mataró y lo que hubiera podido ser en los casos de Sabadell y El Besòs i el Maresme.
- Las experiencias que se originan a partir de un encargo institucional tienen muchas más posibilidades de no sostenerse en el tiempo porque pueden quedar hipotecadas a

decisiones políticas y/o técnicas, en lugar de atender a la diagnosis de necesidades y las inquietudes de la comunidad y/o los agentes implicados. Se hace evidente en La Llagosta, Mediona y Sabadell.

- La autoafirmación de la comunidad y su convencimiento son claves para concebir la comunicación como una línea de acción prioritaria, más allá de supeditarla a necesidades socioeducativas o culturales, porque es acción política.

Todas estas prácticas se originan en contextos de política municipal, a petición de propuestas de cargos electos, cuadros técnicos y/o redes sociales de base (en una gran minoría de casos). Estas instancias son las que o bien detectan las necesidades, o bien tan solo perciben tensiones y/o problemas y buscan articular alguna herramienta para trabajarlos y realizar un diagnóstico. La comunicación puede aportar mucho en esta línea de intervención y, en la actualidad, con la profusión de tecnologías y expresiones en diferentes soportes y lenguajes parece que está de moda. Pero la lástima es que, muy a menudo, no se deja trabajar a las prácticas comunicativas de creación audiovisual participativa más allá de la detección y la evidencia. Enseguida son dejadas de lado o bien sustituidas por otro tipo de praxis menos comprometedoras.

En los primeros años de trabajo de *Teleduca. Educació i Comunicació* nos solían llegar demandas sin que el factor audiovisual estuviera predeterminado, sino más bien por la imposibilidad técnica de encontrar otros satisfactores a las necesidades o los problemas evidenciados. Entre 2007-08, se produjo un cambio de parámetros y las propuestas ya se acompañaban de una idea previa de trabajar con el audiovisual participativo y/ la creatividad de las personas y los colectivos sociales. Las tecnologías estaban ganando presencia y ubicuidad en nuestras sociedades. En la actualidad, la tendencia vira hacia la innovación en la caja de herramientas. El enfoque está derivando hacia una visión cada vez más instrumental y utilitarista.

Cabe destacar que estos cinco casos todavía se encuentran en la fase intermedia: qué iniciativa de creación audiovisual participativa se podría articular para satisfacer una necesidad concreta o bien trabajar una problemática. Por ello, los esquemas de concepción son bastante similares, a pesar de responder a unos objetivos específicos, adaptarse a una situación de partida y un territorio concreto, y adecuarse con flexibilidad a la realidad social que aflora tras la primera toma de contacto y el diseño participativo de la práctica.

Pero hay una diferencia sustancial en la conceptualización teórica y la reflexión crítica que antecede a la primera formulación de cada iniciativa. En los casos iniciados antes de 2011, el diseño es un programa eminentemente educomunicativo y, en su aplicación, se incluyen elementos también de comunicación comunitaria. En cambio, las dos prácticas concebidas a partir de 2012 se estructuran desde la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC). En esta nueva toma de posición, jugaron un papel decisivo las conclusiones del trabajo de investigación tutelado (Mayugo, 2011b).

En la Tabla 3 mostramos esta diferencia de concepción en unas y otras prácticas, y los elementos de EC y CC que contiene cada una de ellas.

Tabla 3: Confluencias entre EC y CC en los casos (elaboración propia)

Práctica / Temporalidad	Conceptualización	Modos e instrumentos
<p><i>Temps de memòria a La Llagosta</i> (2009-11)</p> <p>Creación del documental participativo <i>La Llagosta: vides i camins</i></p>	Desde la educomunicación (EC) hacia la comunicación comunitaria (CC)	<p>EC:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprender haciendo</li> <li>2. Prealimentación</li> <li>3. Elaboración colaborativa del guión</li> <li>4. Preparación de cuestionarios</li> <li>5. Relación intergeneracional</li> </ol> <hr/> <p>CC:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entrevistas entendidas como diálogo</li> <li>2. Recogida de fotografías antiguas</li> <li>3. Relatos de memoria oral</li> <li>4. Encuentros y ocupación del espacio público</li> <li>5. Proyecciones en sala</li> </ol>
<p><i>Et sona? El Sud Sona!!!</i> (2010-11)</p> <p>Creación audiovisual participativa y Web TV</p>	Desde la educomunicación (EC) hacia la comunicación comunitaria (CC)	<p>EC:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Talleres de capacitación</li> <li>2. Aprender haciendo</li> <li>3. Prealimentación</li> <li>4. Control de la autoimagen y reflexión crítica del discurso</li> <li>5. Aprendizajes significativos</li> </ol> <hr/> <p>CC:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entrevistas en la calle entendidas como diálogo</li> <li>2. Interacciones con el entorno</li> <li>3. Cobertura de actos y acontecimientos en los barrios</li> <li>4. Proyecciones en espacios públicos y VJ</li> <li>5. Video blog y Web TV</li> </ol>
<p><i>Dones Reporteres de Mataró</i> (2008-15)</p> <p>Programa de radio <i>Amb veu de dona</i>, charlas y trabajo en red con perspectiva de género</p>	Desde la educomunicación (EC) hacia la comunicación comunitaria (CC)	<p>EC:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Talleres de capacitación</li> <li>2. Aprender haciendo</li> <li>3. Prealimentación</li> <li>4.</li> <li>5. Aprendizajes significativos</li> </ol> <hr/> <p>CC:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entrevistas de estudio, de calle y vox populi</li> <li>2. Tertulias y debates</li> <li>3. Crónicas y reportajes</li> <li>4. Programas <i>Amb veu de dona</i></li> <li>5. Charlas y actos públicos</li> </ol>

Práctica / Temporalidad	Conceptualización	Modos e instrumentos
<i>Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves</i> (2012-13) Talleres de creación audiovisual, vídeo cartas y plató TV participativo en dúplex	Educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) de forma entrecruzada	EC: 1. Talleres de capacitación 2. Aprender haciendo 3. Prealimentación 4. Control de la autoimagen y reflexión crítica del discurso 5. Ficción expresiva 6. Aprendizajes significativos <hr/> CC: 1. Entrevistas entendidas como diálogo 2. Interacciones con el barrio 3. Ensayo de plató participativo abierto a la participación 4. Plató dúplex con público en directo
<i>Mediona, cap a on anem?</i> (2012-15) Cartografías audiovisuales, actividades de mediación cultural y documental participativo	Educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) de forma entrecruzada	EC: 1. Talleres de capacitación 2. Aprender haciendo 3. Prealimentación 4. Relación intergeneracional 5. Aprendizajes significativos <hr/> CC: 1. Entrevistas entendidas como diálogo 2. Relatos de memoria oral 3. Registro de actos y acontecimientos en el pueblo 4. Proyecciones en sala 5. Docu-foros

En calidad de actividades planificadas, estos casos han estado sujetos a las directrices del encargo político, técnico y/o comunitario, además de las eventualidades surgidas a lo largo del proceso. En este sentido, sus vertientes educomunicativa y comunitaria quedan constreñidas a una operatividad que genera sus propias tensiones internas. Las prácticas se estipulan como proyectos y esta concepción cerrada de inicio (excepto en el caso de *Dones Reporteres de Mataró*) ya define que tienen una fecha de caducidad. Predispone poco a la continuidad, aunque la línea de intervención abierta así lo indicara a lo largo del proceso de desarrollo. Replantear esta tendencia sería una mejora clave a introducir.

Pensamos que una conceptualización cada vez más sistémica de las experiencias desde la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) ayudaría a reforzar sus recorridos longitudinales, a medio y largo plazo. Ello propiciaría una mayor sostenibilidad técnica, política y comunitaria a las prácticas. Al mismo tiempo, facilitaría un fortalecimiento común de ambos campos para que actúen como satisfactores sinérgicos (Max-Neef, 1998: 64-65) en la realización de las necesidades: ya sea aquella establecida como prioritaria, ya sean las que se descubren durante el proceso y se pueden satisfacer en paralelo.



Tabla 4: Necesidades de los casos: prioritarias y complementarias (elaboración propia)

Experiencias	Priorización de necesidades	Necesidades complementarias
<i>Temps de memòria a La Llagosta</i>	Recuperación participativa de la memoria colectiva del municipio de La Llagosta → NECESIDAD DIFUSA	Relación social a través del diálogo El compartir visiones sobre la evolución del municipio Trabajo intergeneracional sobre la memoria reciente
<i>Et sona? El Sud Sona!!!</i>	Afianzamiento de los vínculos de pertenencia a los cuatro barrios del distrito Sur de Sabadell, así como búsqueda de una mejor interacción entre ellos y con el resto de la ciudad → NECESIDAD DIFUSA	Relación social a través del diálogo El compartir visiones sobre los cuatro barrios del distrito Sur Fomento de la autoestima y la empatía intercultural
<i>Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves</i>	Conocimiento mutuo y apertura de mentalidades entre jóvenes de dos ciudades relativamente cercanas pero situadas en dos países distintos de la Unión Europea → NECESIDAD DIFUSA	Relación social a través del diálogo El compartir visiones y reflexiones sobre el propio entorno Fomento de la autoestima y la empatía intercultural
<i>Mediona, cap a on anem?</i>	Recuperación del sentimiento de pertenencia y los vínculos de reciprocidad entre los diferentes núcleos y colectivos sociales de Mediona → NECESIDAD EVIDENTE O URGENTE	Relación social a través del diálogo Trabajo intergeneracional sobre la memoria reciente Escucha activa y empatía Mediación participativa
<i>Dones Reporteres de Mataró</i>	Visibilización del punto de vista de las mujeres y acción comunicativa desde una perspectiva de género en la ciudad de Mataró → NECESIDAD DIFUSA	Fomento de la autoestima y reconocimiento social Desarrollo de las habilidades expresivas y autoformación Relación social a través del diálogo

Cuatro de las cinco experiencias que conforman el estudio de casos parten de una detección difusa de las necesidades. El caso de Mediona, en cambio, se refiere a una situación de evidencia<sup>140</sup>. Los otros cuatro responden a actuaciones políticas de tipo más preventivo y, por tanto, cuentan de entrada con una menor disponibilidad presupuestaria.

Más allá de esta priorización establecida, en la Tabla 4 también vemos otras necesidades (complementarias) que están relacionadas con cada uno de los proyectos. Como son menos concretas, nos abren un amplio abanico de posibilidades para continuar usando las prácticas de creación audiovisual participativa en esos entornos. La concepción sinérgica de los satisfactores a implementar se presta a trabajar en diversas dimensiones al mismo tiempo, como por ejemplo: el diálogo, el compartir visiones y reflexiones, el fomento de la autoestima y el trabajo intergeneracional sobre la memoria reciente, entre otras.

Para terminar de visualizar toda la información extraída de la descripción de los cinco casos del estudio de campo, proponemos una síntesis comparativa de las prácticas en tres tablas complementarias (Tabla 5a, Tabla 5b y Tabla 5c).

<sup>140</sup> Precisa la puesta en marcha de proyectos con carácter urgente, para solventar una problemática que ha sido identificada y aceptada como tal.

Tabla 5a: Resumen de las experiencias seleccionadas (elaboración propia)

Experiencias	Financiación	Otros agentes implicados
<i>Temps de memòria a La Llagosta</i>  La Llagosta 2009-2011	Ayuntamiento de La Llagosta (Área de Cultura y Participación Ciudadana) con la colaboración del <i>Departament de Cultura</i> de la Generalitat de Catalunya	Área de Cultura, archivo municipal, entidades del municipio y un grupo de 35 personas entrevistadas <i>Teleduca. Educació i Comunicació</i> con el apoyo de <i>Mitjans. Xarxa d'Educadors i Comunicadors</i>
<i>Et sona? El Sud Sona!!!</i>  Sabadell (distrito Sur) 2010-2011	Pla de Barris del Sud, una colaboración entre el Ayuntamiento de Sabadell (Área de Cultura) y el <i>Departament de Política Territorial i Obres Públiques</i> (Generalitat de Catalunya), con el apoyo del <i>Departament de Cultura</i> de la Generalitat de Catalunya	Biblioteca del Sud, Ludojove de la Creu de Barberà, Servei de Nova Ciutadania, Servei d'Educació y Servei de Joventut del Ayuntamiento de Sabadell <i>Teleduca. Educació i Comunicació</i> con el apoyo de <i>Mitjans. Xarxa d'Educadors i Comunicadors</i> , Ubú TV, Volàtil VJ, etc.
<i>Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves</i>  Barcelona 2012-2013	Comisión Europea (Programa Juventud en Acción), Ayuntamiento de Aix-en-Provence, (Francia), con una aportación inicial del programa MEDIANE (Consejo de Europa y Comisión Europea)	Instituto Barri Besòs, Centro Cívico Besòs, entidades del barrio El Besòs i el Maresme. Vecinas y vecinos del barrio, en _Barcelona. Servicio de Juventud del Ayuntamiento de Aix-en-Provence y centros sociales de los barrios. <i>Teleduca. Educació i Comunicació</i> (Barcelona) y <i>Anonymal</i> (Aix-en-Provence)
<i>Mediona, cap a on anem?</i>  Mediona 2012-2015	Ayuntamiento de Mediona - Área de Participación Ciudadana (dentro del <i>Pla de Barris de Sant Joan de Mediona</i> ), Diputación de Barcelona (Acción Comunitaria y Participación Ciudadana) y Generalitat de Catalunya ( <i>Llei de Barris</i> )	Servicio de Políticas de Acción Comunitaria y Participación Ciudadana de la Diputación de Barcelona y la <i>Llei de Barris</i> de la Generalitat de Catalunya. <i>Teleduca. Educació i Comunicació</i>
<i>Dones Reporteres de Mataró</i>  Mataró 2008-2015	Servicio de la Mujer del Ayuntamiento de Mataró con el apoyo puntual de la Fundació Jaume Bofill (hasta 2012). Autogestión de <i>Dones Reporteres de Mataró</i> (desde 2012 hasta la actualidad)	Técnica del CIRD, <i>Mataró Ràdio</i> , entidades de mujeres de Mataró y mujeres del municipio a título individual Coordinación: <i>Teleduca. Educació i Comunicació</i> con la implicación de otras profesionales y entidades (hasta 2012)

Tabla 5b: Resumen de las experiencias seleccionadas (elaboración propia)

Experiencias	Procesos	Producciones	Temáticas
<i>Temps de memòria a La Llagosta</i>  La Llagosta 2009-2011	Grupo de trabajo para crear un documental sobre la historia reciente del municipio	Documental participativo <i>La Llagosta: vides i camins</i> (66')	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historia reciente del municipio</li> <li>- Memoria colectiva</li> <li>- Evolución política y social</li> <li>- Procesos migratorios</li> <li>- Actividades económicas</li> <li>- Transformación urbanística</li> <li>- Movimientos sociales y asociacionismo</li> <li>- Fiestas populares</li> </ul>

Experiencias	Procesos	Producciones	Temáticas
<i>Et sona? El Sud Sona!!!</i>  Sabadell (distrito Sur) 2010-2011	Talleres de formación en producción audiovisual para la creación y dinamización de un grupo de jóvenes de los cuatro barrios del distrito Sur de Sabadell: Les Termes, la Creu de Barberà, Espronceda y Campoamor	15 producciones en total y el vídeo blog <i>Et sona? El Sud Sona!!!</i> , que tenía que pasar a convertirse en Web TV	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación de barrio</li> <li>- Visiones sobre/entre los cuatro barrios</li> <li>- Racismo</li> <li>- Amistad</li> <li>- Actividades lúdicas y culturales juveniles</li> <li>- Celebraciones y fiestas</li> </ul>
<i>Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves</i>  Barcelona 2012-2013	Dinamización y acompañamiento del grupo de jóvenes de Barcelona. Sesiones de facilitación sobre creación audiovisual participativa. Salida en grupo a la montaña (fin de semana) con rodaje de un corto incluido. Preparación y realización en directo por <i>streaming</i> del plató dúplex, grupo de Barcelona. Coordinaciones con el equipo de <i>Anonymal</i>	Corto documental de presentación del barrio (7'). Corto de ficción <i>Leave this zone</i> (3'30"). Reportaje <i>Europa para nosotros</i> coprotagonizado por los y las jóvenes de las dos ciudades (6'). Plató participativo en directo entre Aix-en-Provence y Barcelona	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación de barrio</li> <li>- Visiones sobre/entre las dos ciudades</li> <li>- Construcción europea</li> <li>- Identidades</li> <li>- Interculturalidad</li> <li>- Amistad</li> <li>- Vínculos afectivos</li> <li>- Relaciones sociales</li> <li>- Convivencia</li> </ul>
<i>Mediona, cap a on anem?</i>  Mediona 2012-2015	Coordinación y gestión participativa. Encuentros y grabaciones sobre memoria oral con personas mayores de distintos núcleos. Sesiones de dinamización y acompañamiento en las cuatro escuelas para la elaboración de historias de vida y la preparación de acciones performativas. Facilitación de los niños/as para la preparación y elaboración de las entrevistas colectivas. Montaje y postproducción del documental. Organización de encuentros, presentaciones y debates. Dinamización y asesoría del proceso de creación de un Consejo de Pueblo	Cartografías audiovisuales protagonizadas por personas mayores sobre la historia reciente del municipio y el descubrimiento del entorno. Historias de vida del total de 45 niños/as participantes. Resultados de las acciones performativas. Documental de pueblo (64')	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historia reciente del municipio</li> <li>- Memoria colectiva</li> <li>- Historias de vida</li> <li>- Vínculos afectivos</li> <li>- Relaciones sociales</li> <li>- Convivencia</li> <li>- Identidades</li> <li>- Procesos migratorios</li> <li>- Actividades profesionales</li> <li>- Transformación del entorno</li> <li>- Custodia del territorio</li> <li>- Movilidad</li> <li>- Actividades culturales y deportivas</li> <li>- Fiestas populares</li> </ul>
<i>Dones Reporteres de Mataró</i>  Mataró 2008-2015	Formación inicial y continuada al grupo intergeneracional <i>Dones Reporteres de Mataró</i> . Acompañamiento, asesoría y facilitación del grupo para la realización de un programa de radio quincenal y la gestión del radio blog. Taller de formación (APS) para un nuevo grupo de mujeres (2008-12)	Programas de radio quincenales <i>Amb veu de dona</i> (50') desde abril de 2008, blog <i>Dones reporteres de Mataró</i> y radio blog <i>Història de dones</i> (2010-12)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perspectiva de género</li> <li>- Mujeres singulares</li> <li>- Colectivos y asociaciones de mujeres</li> <li>- Mujeres de otras procedencias</li> <li>- Historia de vida de mujeres mayores</li> <li>- Cultura de mujeres</li> <li>- Memoria histórica</li> <li>- Conmemoraciones y eventos</li> </ul>

Tabla 5c: Resumen de las experiencias seleccionadas (elaboración propia)

Experiencias	Metodología / Modalidad	Incidencia social
<p><i>Temps de memòria a La Llagosta</i></p> <p>La Llagosta 2009-2011</p>	<p>Proceso abierto (en grupo de trabajo) para la creación colectiva de un documental de recuperación de la memoria histórica y recogida de las estrategias convivenciales del municipio de La Llagosta, a lo largo de los últimos 75 años.</p> <p>Dinámicas colaborativas durante las fases de creación del guión, elaboración de las entrevistas y realización del visionado. El aprendizaje expresivo se centró en el lenguaje y guión audiovisuales.</p> <p>Dinámicas cooperativas durante el rodaje del paseo, la escritura y grabación de la voz <i>over</i>, y la fase de edición y postproducción, coordinadas por Teleduca.</p> <p><b>Modalidad:</b> Ámbito comunitario en una pequeña ciudad cercana a Barcelona.</p>	<p><u>Directa:</u> Grupo de trabajo formado por 12 personas mayores y adultos jóvenes del municipio</p> <p><u>Indirecta:</u> 35 vecinos y vecinas de La Llagosta (buscando la máxima pluralidad de perfiles) que actuaron como personajes del documental. Población en general</p>
<p><i>Et sona? El Sud Sona!!!</i></p> <p>Sabadell (distrito Sur) 2010-2011</p>	<p>Dinámica participativa para implicar a los y las jóvenes del distrito Sur de Sabadell a protagonizar una intervención comunitaria utilizando el audiovisual como herramienta de expresión y autorrepresentación. Transformación del entorno desde la comunicación.</p> <p>Formación de los y las jóvenes en creación audiovisual (lenguaje, generación de discursos propios y el manejo de tecnologías y software), con incidencia en las metodologías colaborativas y cooperativas que favorecen el trabajo en grupo.</p> <p><b>Modalidad:</b> Ámbito comunitario en un distrito de una ciudad mediana cercana a Barcelona.</p>	<p><u>Directa:</u> Jóvenes de 13 a 25 años de los barrios Les Termes, la Creu de Barberà, Espronceda y Campoamor de Sabadell (grupo motor de 12 a 15 jóvenes)</p> <p><u>Indirecta:</u> Vecinas y vecinos que participaron en los rodajes e interactuaron con el grupo motor. Amigos/as y conocidos/as de los y las jóvenes del grupo motor, otros grupos de jóvenes del distrito Sur, entidades de los barrios y población en general</p>
<p><i>Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves</i></p> <p>Barcelona 2012-2013</p>	<p>Desarrollo en paralelo en cada ciudad hasta llegar al plató dúplex. En Barcelona, captación de jóvenes participantes con la implicación de un instituto. Creación del grupo en un mes y medio y sesiones una tarde por semana. El proceso de creación audiovisual participativa siguió una metodología muy de facilitación y acompañamiento. La interacción con los/as jóvenes franceses se acentuó con la preparación y realización del plató dúplex en directo.</p> <p><b>Modalidad:</b> Ámbito comunitario en un barrio periférico de Barcelona con dimensión internacional.</p>	<p><u>Directa:</u> Dos grupo formados por 16 jóvenes de 15 a 18 años, uno del barrio El Besòs i El Maresme (Barcelona) y el otro de diferentes barrios de Aix-en-Provence</p> <p><u>Indirecta:</u> En Barcelona, alumnado del IES Barri Besòs y familias de los y las participantes. Amigos/as y conocidos/as de los y las jóvenes del grupo motor. Otros grupos de jóvenes del barrio, entidades culturales y vecinales, y un representante político. Vecinas y vecinos que participaron en los rodajes e interactuaron con el grupo motor. Público de 60 personas en el plató dúplex.</p>

Experiencias	Metodología / Modalidad	Incidencia social
<p><i>Mediona, cap a on anem?</i></p> <p>Mediona 2012-2015</p>	<p>Activación de dos colectivos del municipio con distancia generacional entre ellos (niños/as y personas mayores) en un proceso participativo que se fundamentara en tres ejes: la memoria reciente, el conocimiento del territorio y los vínculos de relación y emocionales entre las personas que viven en Mediona. Para trabajarlo y articularlo, la metodología se basó en la creación audiovisual, el mapeo y la expresión artística y performativa. La organización interna del proyecto estaba formada por una secuencia de acoplamiento: personas mayores (cartografías audiovisuales), primer encuentro, niños/as de las cuatro escuelas (historias de vida y performances), segundo encuentro, niños/as y personas mayores (personajes del documental), tercer encuentro, realización del documental de pueblo de la mano de los niños/as (entrevistadores y cámaras), presentaciones y debates.</p> <p>Modalidad: Ámbito comunitario en un municipio ubicado en una zona rural a 70km al suroeste de Barcelona.</p>	<p><u>Directa</u>: Un total de 15 personas mayores y 45 niños y niñas de 8 a 12 años, procedentes de los cuatro pequeños centros educativos del municipio</p> <p><u>Indirecta</u>: Durante el proceso de creación audiovisual participativa, se activaron 60 vecinos y vecinas de los 11 núcleos del municipio que intervinieron como entrevistados en el documental y/o las cartografías audiovisuales. En las cinco proyecciones del documental que se llevaron a cabo con motivo de la devolución comunitaria de la experiencia, se llegó a más de 400 personas.</p>
<p><i>Dones Reporteres de Mataró</i></p> <p>Mataró 2008-2015</p>	<p>Proceso de aprendizaje y perfeccionamiento basado en aprender haciendo, dinámicas colaborativas y el descubrimiento de las habilidades y capacidades de cada integrante del grupo.</p> <p>Construcción de estrategias adecuadas para comunicarse con el entorno, basándonos en la exploración y uso del medio radiofónico.</p> <p>Formación de las mujeres en creación radiofónica desde una perspectiva de género, para el conocimiento del lenguaje y la generación de discursos propios, con incidencia en las metodologías colaborativas y cooperativas que favorecen el trabajo en grupo.</p> <p><b>Modalidad</b>: Ámbito comunitario en una ciudad mediana cercana a Barcelona.</p>	<p><u>Directa</u>: Mujeres asociadas y no asociadas de todas las edades (una buena parte con conocimientos mínimos de informática) del municipio de Mataró, con la inquietud de trabajar una perspectiva de género y utilizar la expresión radiofónica como herramienta de comunicación e interacción con la población. Existió un primer grupo de entre 15 y 10 mujeres, y, con el tiempo, se formó un segundo grupo de 15 a 12 mujeres</p> <p><u>Indirecta</u>: Un gran número de mujeres y asociaciones con perspectiva de género de la ciudad pasan habitualmente por el programa de radio y/o están en contacto permanente con la iniciativa. Relación con los distintos barrios de la ciudad. Población en general</p>

Esta visualización transversal de las prácticas analizadas en el estudio de casos nos permitirá abordar, en el siguiente epígrafe, el análisis comparativo y la interpretación de resultados. Desde un punto de vista analítico, se trata también de extraer los elementos compartidos en las cinco experiencias, estableciendo relaciones y buscando puntos en común. Como paso previo, las Tablas 5a, 5b y 5c aportan una descripción detallada de diversos aspectos de cada práctica. En la primera se visualizan comparativamente la localización y



temporalidad de la práctica, la financiación y los agentes implicados. En la 5b, se relacionan de forma directa los procesos, las producciones y las temáticas. Finalmente, la Tabla 5c expone la metodología y la modalidad de cada experiencia y la incidencia social que ha logrado.

A partir de ahí, se evidencia, también en los detalles, cómo estas cinco prácticas trabajan en la confluencia entre la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC). Para estudiarlo, utilizaremos los cuatro indicadores que hemos establecido como fundamentales para el análisis de las experiencias de creación audiovisual participativa: satisfacción sinérgica de necesidades (Max-Neef, 1998), diálogo (Freire, 1969), prealimentación (Kaplún, 1998) y convivencialidad (Illich, 1985). Consideramos que, desde las prácticas concretas, resulta más factible elaborar un discurso compartido que facilite la configuración de un campo transdisciplinario fundado en las concepciones de comunicación/educación de Huergo (2000, 2001, 2005 y 2011).

Las cinco experiencias que conforman este estudio de múltiples casos se concibieron ya desde la complementariedad e interdependencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC). En ellas, hay un principio de praxis comunicativa y también educativa que toma la comunidad como espacio de referencia y, a partir de ese lugar de encuentro social, fomenta una activación de las redes sociales de base. A través de esta dinamización, se produce una emersión (Freire, 1969) de acciones de autoexpresión y autorrepresentación protagonizadas por colectivos sociales concretos (actuando como grupos motores) que después buscan envolver a toda la comunidad.

Desde este proceso de concientización, se ponen en marcha una serie de tácticas de creación audiovisual participativa. Con ellas, se procuran resolver aquellas necesidades detectadas previamente y/o diagnosticadas de nuevo desde la participación. Por tanto, el propósito es siempre intentar conseguir que, de esa emersión, surjan dinámicas de inserción (Freire, 1969) protagonizadas por la comunidad desde el *común*, ejerciendo comunicación abierta y estableciendo espacios de intercomunicación.

Para ello, el entorno local deviene el espacio privilegiado de actuación. Se constituye en el lugar físico y simbólico en el que las prácticas toman protagonismo y, en su conjunto, abren el paso a la configuración de estrategias (políticas) protagonizadas por las redes sociales de base. Para que esas estrategias se configuren como tales y emerjan desde la autonomía, hace falta enraizar un proceso de autoafirmación protagonizado, al menos, por los colectivos sociales que actúan como grupos motores (este es el caso de *Dones Reporteres de Mataró*).

### 6.3 Análisis de los casos e interpretación de resultados

La descripción comparativa de los casos del epígrafe anterior nos conduce a la fase de análisis e interpretación de resultados<sup>141</sup>. En ella esperamos terminar de evidenciar las

---

<sup>141</sup> El presente epígrafe nos remite, a su vez, a la fase análoga del trabajo de investigación tutelado (Mayugo, 2011b: 76-87), en el que fueron analizadas tres de las prácticas que conforman el estudio múltiple de casos de la tesis. Por tanto, planteamos

relaciones existentes entre las cinco prácticas estudiadas y también señalar algunas de sus singularidades. Una de las constantes es su dimensión participativa. Esta no comprende únicamente el proceso de creación audiovisual sino que se proyecta mucho más allá. La participación se propone de manera transversal, con la idea de que abarque las cuatro fases de implementación de estas experiencias. En la mayoría de casos no se consigue. Por tanto, la idea es promover que cada vez sea posible en más ocasiones.

Una línea de intervención en este sentido es trabajar la agencialidad de las prácticas para que subsistan más allá del proceso diseñado y en fase de implementación. Se trata de una apuesta por lograr una apropiación sistémica de las dinámicas de creación audiovisual en curso por parte de las personas y los colectivos sociales participantes. Así pueden devenir herramientas de emancipación, autonomía y autoafirmación a medio y largo plazo. En el horizonte, aparece el reto de asentar formas de organización social que incorporen la comunicación/educación.

Esa línea de acción implica que, en el diseño de cada iniciativa, vaya tomando peso una praxis más relacional y protagónica. Es importante que la acción facilitadora suscite siempre un cuestionamiento acerca de la durabilidad de su intervención, y, en consecuencia, se plantee una labor conjunta con los y las participantes para visualizar cómo y cuándo finalizarla. Poco a poco, la gestión de la iniciativa en todas sus dimensiones tiene que ir apareciendo, haciéndose visible a todos y todas, y compartiéndose. En una primera fase, es posible distribuir tareas de forma cooperativa y, con el tiempo, introducir dinámicas de trabajo más colaborativas. La idea es conseguir la autogestión no de la práctica concreta sino de la praxis completa de toma de la palabra. La organización es fundamental. Y no debe orientarse solo a los y las participantes sino también a toda la comunidad.

Este trabajo a largo plazo nos plantea una mirada compleja a la acción facilitadora y, al mismo tiempo, una comprensión orgánica de los procesos de creación audiovisual participativa que buscan abrir esta puerta. Es importante que los equipos técnicos y la comunidad estén atentos a las posibilidades que ofrece la práctica en sí misma: cambios de rumbo, concreciones, replanteamientos, debates internos, acogida de nueva propuestas, apertura a incorporaciones, sustituciones y así en un largo etcétera. Pero, a su vez, es necesario planificar de forma flexible y abierta. Y la clave está sobre todo en los grupos promotores, para percibir las ocasiones en las que conviene ceder espacio y articular nuevos posicionamientos desde la coordinación, sin dejar de asumir responsabilidades y, en cambio, compartiendo compromisos.

En la Tabla 6 indicamos algunas de las actuaciones que se pueden prever para fomentar esta línea de trabajo.

---

un hilo conductor longitudinal entre los epígrafes de interpretación de resultados de los dos estudios y así empezar a conocer a fondo las experiencias de creación audiovisual participativa.

Tabla 6. Cuestiones a trabajar en la transversalidad participativa (elaboración propia)

Fases de las prácticas	Temas analizados
Diagnóstico, priorización de necesidades y planificación	Establecimiento de implicaciones concretas por parte de personas y grupos sociales
	Distribución de responsabilidades y tareas
	Acciones de reversión comunitaria para captar el interés
Desarrollo de las acciones y realización	Llamadas a la participación para colaborar en aspectos concretos de la iniciativa
	Asunción de nuevos compromisos por parte de los y las integrantes del grupo motor
	Intervenciones en el espacio público
	Búsqueda de colaboraciones externas
Reversión comunitaria (difusión y circulación) y efectos multiplicadores	Difusión como tarea integrada con las de producción
	Utilización de los canales propios de circulación de información para compartir la experiencia
	Apertura constante de vías de incorporación a la práctica
	Activación de dinámicas de intercambio con el tejido social en activo (redes, asociaciones, personas, etc.)
Evaluación y continuidad	Asunción de nuevas responsabilidades y tareas por parte del equipo motor, con incorporaciones y bajas
	Coparticipación en la preparación de las memorias (audiovisuales)
	Rondas de contactos con la comunidad para evaluar y definir cómo continuar
	Pequeñas iniciativas de aprendizaje servicio (APS)
	Búsqueda de fórmulas colectivizadas de priorización de necesidades

Desde esta perspectiva, nos aparece de nuevo la cuestión de la autonomía del grupo o los grupos motor/es de cada experiencia. Su capacidad de agencia es determinante y, en buena medida, condiciona la posible sostenibilidad o no de la práctica a medio y largo plazo. Por tanto, el contexto socioeconómico y cultural juega un papel fundamental en el momento de orientar de una forma u otra la articulación de cada iniciativa desde una base sólida. Si el contexto es predominantemente de dependencia de las actuaciones municipales de tipo asistencial (por ejemplo, muy visible en los casos de Sabadell y El Besòs i El Maresme, y bastante en el de La Llagosta), difícilmente se estructurará una dinámica emancipadora del grupo motor. En cambio, si esa subordinación está más diluida o es cuestionada, crecerán las probabilidades de edificar un proceso autónomo desde la participación.

Pero, más allá de que la situación socioeconómica y cultural de partida sea una cuestión categórica (que lo es), lo son también las posibilidades reales de que cada experiencia de creación audiovisual participativa en curso termine por articularse de forma independiente a las voluntades políticas y técnicas de la administración pública. Por tanto, un grupo motor social, económica y/o culturalmente emancipado o con capacidad para sostener sus demandas

comunes, tendrá siempre muchas más posibilidades de éxito en protagonizar un proceso de inclusión transversal de la dimensión participativa.

Asimismo, la edad, la capacidad de autopercepción de necesidades, la posibilidad real de articular demandas y presentarlas, el bagaje en la lucha por el sostenimiento de propuestas desde las redes sociales de base, la tradición organizativa y la solvencia en justificar la continuidad de las acciones son claves. Todos estos elementos se dan en positivo en el caso de *Dones Reporteres de Mataró*, en cambio no del mismo modo en *Mediona, cap a on anem?* En el primer caso la agencialidad es casi total; también por parte de las instancias técnicas y políticas de la administración local, que se dejan llevar. En cambio, en el segundo, es circunstancial y existen dificultades reales para sostenerla en el tiempo. Hay una dependencia institucional casi imperceptible pero concluyente.

La situación de partida, la voluntad y las posibilidades reales que tiene cada uno de los equipos motores de apropiarse no únicamente de la práctica sino de la sostenibilidad longitudinal del proceso son axiomáticas. Además, hay una serie de condicionantes externos que determinan esa probabilidad. La mayoría están adscritas al colectivo o los colectivos social/es, las condiciones socioeconómicas, culturales y políticas del entorno y también las (auto)percepciones de centro y periferia que predeterminan el lugar donde se lleva a cabo la práctica. En este sentido, las resistencias de perdurabilidad son mucho más presentes en las experiencias de *Et sona? el Sud sona!!!* y *Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves*. En estos lugares es donde coincide también una mayor emergencia de necesidades y, en muchos casos, de llevar a cabo intervenciones asistenciales, sin bien difícilmente liberadoras.

Tabla 7. Priorización de necesidades, cuestiones abordadas y objetivos (elaboración propia)

Priorización de necesidades	Cuestiones abordadas	Objetivos
<b>Experiencia: <i>Temps de memòria a La Llagosta</i></b>		
Recuperación participativa de la memoria colectiva del municipio de La Llagosta	Memoria colectiva Intercambio generacional Conocimiento del territorio Sentimiento de pertenencia	1. Recuperar la memoria reciente utilizando el documental como vía de autorrepresentación colectiva 2. Reconstruir la historia oral del municipio
<u>Satisfactor</u> <sup>142</sup> : Proceso de creación de un documental participativo	Interculturalidad Convivencia Colaboración grupal Autoestima y realización personal	3. Focalizar el guión en cuestiones convivencia y relación social 4. Producir un documental en el que se reflejara la mayor diversidad posible de visiones sobre La Llagosta

<sup>142</sup> En todos los casos, no se trata de un satisfactor que actúa de forma aislada y por su cuenta, sino que emerge de una red de trabajo entre diferentes agentes sociales y una labor basada en la transversalidad de las políticas públicas locales.

Priorización de necesidades	Cuestiones abordadas	Objetivos
<b>Experiencia: <i>Et sona? El Sud Sona!!!</i></b>		
<p>Afianzamiento de los vínculos de pertenencia a los cuatro barrios del distrito Sur de Sabadell, así como búsqueda de una mejor interacción entre ellos y con el resto de la ciudad</p> <p><u>Satisfactor:</u> Configuración y dinamización de un grupo de jóvenes reporteros/as en la zona que utilizan procesos de creación audiovisual participativa. Vídeo blog y Web TV</p>	<p>Desapego al entorno Conocimiento del territorio Sentimiento de pertenencia Colaboración grupal Interculturalidad Identidades múltiples Intercambio generacional Convivencia Lucha contra la exclusión social Emancipación</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lograr una competencia comunicativa autónoma en creación audiovisual de los y las jóvenes</li> <li>2. Consolidar un grupo de jóvenes que contribuyera a la interrelación de los cuatro barrios</li> <li>3. Fomentar la justicia social, explorar la interculturalidad y trabajar metodologías participativas para la convivencia</li> <li>4. Crear producciones audiovisuales, un vídeo blog y una Web TV</li> </ol>
<b>Experiencia: <i>Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves</i></b>		
<p>Conocimiento mutuo y apertura de mentalidades entre jóvenes de dos ciudades relativamente cercanas pero situadas en dos países distintos de la Unión Europea</p> <p><u>Satisfactor:</u> Fomento de la creación audiovisual participativa como fórmula de conocimiento mutuo que culminó con la organización de un plató dúplex en directo como dispositivo de acercamiento en la distancia</p>	<p>Conocimiento del territorio y <i>del otro</i> Sentimiento de pertenencia Colaboración grupal Interculturalidad Identidades múltiples Convivencia Lucha contra la exclusión social Emancipación Autoestima y realización personal</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acercar a un grupo de jóvenes de Aix-en-Provence y otro de Barcelona para que perciban todo lo que comparten desde sus lugares de pertenencia</li> <li>2. Ensayar las posibilidades de la creación audiovisual participativa para fomentar el conocimiento mutuo desde la interculturalidad y entre realidades físicamente alejadas</li> <li>3. Romper con estigmas de exclusión que vienen determinados por el contexto social y trabajar metodologías participativas para la convivencia</li> <li>4. Investigar las posibilidades de la expresión audiovisual como herramienta de autoafirmación y autorrepresentación de los y las jóvenes</li> </ol>
<b>Experiencia: <i>Mediona, cap a on anem?</i></b>		
<p>Recuperación del sentimiento de pertenencia y los vínculos de reciprocidad entre los diferentes núcleos y colectivos sociales de Mediona</p> <p><u>Satisfactor:</u> Proceso participativo de creación audiovisual, protagonizado por un grupo diverso de personas mayores y los niños/as de 8 a 12 años del municipio desde sus escuelas</p>	<p>Memoria colectiva Intercambio generacional Conocimiento del territorio Sentimiento de pertenencia Identidades múltiples Convivencia Autoestima y realización personal</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Restituir el sentimiento de pertenencia al municipio y fortalecer vínculos entre las personas y colectivos sociales que conviven en Mediona</li> <li>2. Crear una ligazón entre la historia reciente del pueblo y las diferentes miradas sobre cómo habitarlo y mejorarlo</li> <li>3. Favorecer el conocimiento mutuo y la colaboración entre las cuatro escuelas de Mediona</li> <li>4. Promover un debate sobre los aspectos a mejorar del municipio que condujera a la creación de un consejo de pueblo</li> </ol>



Priorización de necesidades	Cuestiones abordadas	Objetivos
<b>Experiencia: Dones Reporteres de Mataró</b>		
Visibilización del punto de vista de las mujeres y acción comunicativa desde una perspectiva de género en la ciudad de Mataró	Perspectiva de género Visibilidad de las mujeres Igualdad entre mujeres y hombres Autoestima y realización personal Colaboración grupal Gestión de emociones Intercambio generacional Identidades múltiples Interculturalidad Memoria colectiva	1. Consolidar un grupo de mujeres que dinamice un espacio de comunicación comunitaria con el resto de mujeres y entidades de la ciudad 2. Producir quincenalmente y de forma participativa el programa de radio <i>Amb veu de dona</i> , de Mataró Ràdio 3. Conseguir una competencia comunicativa autónoma en creación radiofónica 4. Construir un enfoque común desde una perspectiva de género 5. Generar empatías entre las mujeres participantes y con las demás mujeres de Mataró

A partir de esta tabla, se pueden retomar<sup>143</sup> una serie de cuestiones centrales para sostener la pervivencia e integralidad de las prácticas de creación audiovisual participativas, según nos indican los resultados del estudio múltiple de casos. En este sentido, resaltamos que:

- Es importante introducir una concepción sistémica de estas experiencias, con la idea de trascender el proceso de producción audiovisual en sí mismo. Así se podrán articular, de forma clara y compartida con la comunidad, los recorridos de hacia dónde llevar la iniciativa y cómo establecerla en el entorno, ya no solo como propuesta puntual sino como línea de intervención sostenida en el tiempo. Todo ello implica generar una labor ingente de diálogo social, de *acción dialógica* (Freire, 1969) que conlleve amplios procesos de autodeterminación.
- Otra cuestión fundamental es conseguir fórmulas de financiación y sostenibilidad estables, en manos de una toma de decisiones concertada entre las redes sociales de base. Es una vía para profundizar en la incorporación de herramientas convivenciales en la línea que plantea Illich: “explicitar la estructura formal común a los procesos de decisión ética, legal y política: es ella la que garantiza que la limitación y el control de las herramientas sociales serán resultado de un proceso de participación y no de los oráculos de los expertos” (1985: 12).
- En tercer lugar, la prealimentación (Kaplún, 1998) es un principio que nos guía no solo en la labor de incorporar los intereses, las inquietudes, las voces, los imaginarios de la comunidad en los procesos y sus producciones. También es clave en la estructuración de las propias dinámicas de participación. Nos garantiza tanto una rica

<sup>143</sup> Ver en las páginas 133-134.

interacción de los grupos motores con el resto de la comunidad como generar, de forma permanente, protocolos flexibles de entrada e implicación con el proyecto.

- Por último, en la medida que se logre poner en primer término la satisfacción sinérgica de necesidades, será posible fortalecer la horizontalidad y contrahegemonía de las prácticas de creación audiovisual participativa en sus fases de propuesta, implementación y continuidad. En el sentido que apunta Max-Neef (1998), los satisfactores sinérgicos son capaces de invertir las racionalidades ligadas a criterios competitivos y coercitivos.

En esta línea, las cinco prácticas estudiadas quedan estrechamente relacionadas con los cuatro indicadores de esta tesis. Por un lado, son elementos constitutivos de sus formas de hacer y entender la comunicación y la educación, son tácticas. Por otro, se erigen en herramientas que apuntan a la búsqueda de una confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) como estrategia política.

Ahora se trata de comprobar cómo estas experiencias del estudio de casos trabajan la convivencialidad (Illich, 1985), bajo qué criterios incorporan el diálogo (Freire, 1969) y la prealimentación (Kaplún, 1998), y de qué maneras utilizan estos dos campos en la satisfacción de necesidades para hacerlos actuar de forma sinérgica e incluso integrada. Pero previamente proponemos una mirada panóptica a tres cuestiones clave de las prácticas que consideramos primordiales para realizar este análisis: desarrollo, evaluación y continuidad, en la Tabla 8.

**Tabla 8. Esquema de desarrollo, evaluación y continuidad de cada caso (elaboración propia)**

Desarrollo	Evaluación	Continuidad
<b>Experiencia: <i>Temps de memòria a La Llagosta</i></b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparación del proceso de producción participativa (febrero a mayo de 2009)</li> <li>- Dinamización del grupo de trabajo para el guión del documental (junio a noviembre de 2009)</li> <li>- Realización de las entrevistas a los 35 personajes y rodajes del documental (octubre de 2009 a febrero de 2010)</li> <li>- Visionado colectivo de entrevistas (diciembre a enero de 2010)</li> <li>- Edición del <i>storyline</i> del documental y creación de la voz over (febrero a junio de 2010)</li> <li>- Montaje de la versión definitiva del documental (septiembre de 2010 a febrero de 2011)</li> <li>- Presentación pública del proyecto y devolución (marzo a abril de 2011)</li> </ul>	<p>Proyecto dimensionado para no más de catorce meses, pero un arranque y una finalización de poca operatividad supusieron que se alargara durante más de dos años. Ello dificultó el proceso de implementación y también la dedicación de todos los agentes implicados.</p> <p>No se cuidó lo suficiente la devolución comunitaria. El documental participativo se ha descubierto como una herramienta muy poderosa para recuperar la historia reciente de una ciudad de tamaño medio o un barrio, y también para trabajar la convivencia y la interculturalidad entre la población.</p>	<p>Este proyecto no tuvo continuidad porque hubo elecciones municipales y las ganó un partido político distinto al que había gobernado la ciudad en los últimos ocho años. No tenemos conocimiento de cómo trascendió la reversión comunitaria del proceso y el producto tras las proyecciones de estreno.</p> <p>El documental se emitió por la televisión local <i>Vallés Visió</i>, en un programa que contó con una tertulia a la que fue invitado un pequeño grupo de protagonistas de la experiencia. Fragmentos de la pieza se utilizan como material pedagógico en las escuelas e institutos del municipio. También se amplió el archivo histórico gráfico de la ciudad.</p>

Desarrollo	Evaluación	Continuidad
<b>Experiencia: <i>Et sona? El Sud Sona!!!</i></b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparación (julio a septiembre de 2010)</li> <li>- Primer trimestre para la conformación del grupo de jóvenes e inicio de la formación en creación audiovisual (noviembre de 2010 a enero de 2011)</li> <li>- Segundo trimestre para configurar un grupo de jóvenes más estable y continuar formándoles en creación audiovisual (febrero a abril de 2011)</li> <li>- Tercer trimestre para la consolidación del grupo de jóvenes e iniciar la especialización sobre creación audiovisual (mayo a julio de 2011)</li> <li>- Durante el cuarto trimestre, se buscó propiciar una toma de autonomía por parte del grupo de jóvenes pero el grupo se fue descomponiendo poco a poco (septiembre a diciembre de 2011)</li> </ul>	<p>A los nueve meses, el proyecto se descubrió como una estrategia con un fuerte potencial socioeducativo para incidir en las dinámicas de convivencia de un territorio concreto. Consiguió una mayor implicación de los y las jóvenes en su entorno cotidiano. La población de los cuatro barrios del distrito Sur acogió bastante bien la iniciativa. En muchas ocasiones, colaboraron con los y las jóvenes para acompañarles a realizar alguna producción audiovisual. Los esfuerzos de difusión (vídeo blog y redes sociales) no se veían compensados. Los servicios municipales resultaron, en diversas ocasiones, poco ágiles.</p>	<p>Este proyecto se llegó a paralizar en los dos últimos meses, a propuesta de la coordinación. No valía la pena continuar si no había suficiente respuesta de los y las jóvenes ni apoyo por parte del ayuntamiento. Se propuso una fórmula para reiniciarlo en enero de 2012 pero no fue contemplada. Se había superado la fase más dura, había posibilidades de retomarlo.</p>
<b>Experiencia: <i>Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves</i></b>		
<p>Fase preparatoria (octubre a diciembre de 2012). Inicio del trabajo con los y las jóvenes de Barcelona en enero de 2013. A partir de marzo, proceso de creación audiovisual participativa (corto documental sobre su barrio). En abril, salida a la montaña, rodaje de un corto de ficción de terror. Después se rodó el material del reportaje compartido sobre la construcción europea. El último mes se dedicó a la preparación del plató participativo en formato dúplex y en directo. La actividad, abierta al público, se realizó el sábado 18 de mayo de 2013.</p>	<p>Este proyecto resultó una gran experiencia para los y las jóvenes participantes, aunque hubo dos compromisos que no se cumplieron por problemas técnicos y de coordinación. El proyecto también tuvo que enfrentarse a muchas dificultades técnicas para hacer posible la realización del plató dúplex, y ello tensionó el ambiente. La utilización de la creación audiovisual participativa resultó más un autodescubrimiento del grupo de Barcelona que una posibilidad de interacción real con el grupo de Aix-en-Provence.</p>	<p>Este proyecto no consiguió tener continuidad alguna aunque también se propuso al instituto seguir trabajando con jóvenes la creación audiovisual participativa. Había un problema de financiación de la iniciativa. La reversión comunitaria también fue escasa y puntual, porque fue la fase del proyecto que no se cubrió del todo.</p>

Desarrollo	Evaluación	Continuidad
<b>Experiencia: Mediona, cap a on anem?</b>		
Preparación (noviembre de 2012) Arranca en diciembre, grabación de las cartografías audiovisuales. En enero de 2013, las personas mayores pasan el relevo a los niños y niñas. Hasta finales de marzo de 2013, en las cuatro escuelas se preparan historias de vida y acciones performativas. En abril, acto de devolución a las personas mayores. Entre finales de abril y mediados de junio de 2013, preparación y grabación participativa del documental de pueblo, al que cada niño/a aportaba a uno de sus cuatro personajes y le entrevistaba. Presentaciones y debates (junio-julio de 2013).	La iniciativa ofreció sobre todo una oportunidad para verse reflejados/as desde la construcción de un discurso colectivo y diverso. El trabajo con cuatro escuelas al mismo tiempo resultó muy interesante y de un gran aprendizaje sobre lo que sucede en el aula. Fue compleja la relación con los equipos de dirección de los dos centros públicos, y contar con un mínimo apoyo del ayuntamiento. La implicación de los niños/as y de las familias fue total. Hubo dificultades para conseguir una mayor reversión comunitaria. Fue complicado dar una mayor continuidad al trabajo con las personas mayores.	El proyecto fue puntual pero se trata de una experiencia que ha generado una serie de prácticas de largo recorrido. - Puesta en marcha de un consejo de pueblo como órgano consultivo y participativo del municipio. Lleva dos años en funcionamiento. - Desde de septiembre de 2013, se estableció un marco estable de colaboración entre las cuatro escuelas de Mediona. Entre octubre de 2013 y abril de 2015 desarrollaron un proyecto conjunto: escritura colectiva del libro <i>Les escoles expliquen Mediona. Caminades i converses dels nens i de les nenes amb en Josep Gallart</i> .
<b>Experiencia: Dones Reporteres de Mataró</b>		
Inicio con un taller de radio de 40hs (enero a junio de 2008). En tres meses, acompañamiento para preparar de forma participativa el programa <i>Amb veu de dona</i> . Durante tres temporadas (2008-09, 2009-10 y 2010-11) continuó el trabajo de facilitación del grupo. Durante la etapa 2011-12, se estructuró un plan docente compartido: formación inicial a un nuevo grupo de mujeres, y formación continua. En los últimos años, por su cuenta, producen el programa y organizan actividades en el municipio (2012-15).	Después de casi siete años funcionando, este proyecto certifica la importancia de contar con un enraizamiento comunitario fuerte, por parte de un grupo motor suficientemente amplio y sólido (en este caso, de mujeres). Además, es clave estas mujeres se hagan suya la experiencia y, al mismo tiempo, sean capaces de compartirla con otras mujeres, la usen para interaccionar con el resto de la ciudadanía y la defiendan frente a la administración pública local.	La continuidad de esta práctica es persistente gracias al fuerte compromiso de las integrantes y una buena combinación de mujeres iniciadoras de la experiencia y nuevas incorporaciones en la composición del grupo. Grupo de participantes abierto y, ejerciendo comunicación abierta. Efectos multiplicadores: programa de radio <i>Amb veu de dona</i> , <i>Mataró Ràdio</i> e Internet (blog y redes sociales), las mujeres y entidades que participan, y las actividades paralelas ( <i>Infuxerrades</i> y <i>Teixit de Dones de Mataró</i> )

Para continuar con el análisis de los cinco casos, vamos a relacionar cada uno de ellos con los cuatro indicadores mencionados con anterioridad. De esta forma obtendremos una serie de resultados que nos permitirán establecer comparaciones entre las prácticas y, al mismo tiempo, empezar a indagar en sus fortalezas y debilidades.

### **1) Confluencias entre los modos de hacer educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) que se traducen en una articulación como satisfactores sinérgicos.**

De las dos prácticas protagonizadas por jóvenes, vamos a destacar que la de Sabadell (*Et sona? El Sud Sona!!!*) se organizó desde una perspectiva eminentemente educomunicativa (talleres) e incluyó las tácticas de comunicación comunitaria (vídeo blog y web TV, actos públicos y actuaciones de VJ) como reversión a la comunidad. Su integración sinérgica se produjo en el momento de reconectar los y las participantes con sus barrios, visibilizarlos como agentes proactivos y trabajar su sentimiento de pertenencia. Tuvo fecha de caducidad.

En cambio, en el caso de El Besós y el Maresme (*Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves*) la integración de los dos campos se produjo de entrada. La capacitación en creación audiovisual estaba supeditada a acercamiento progresivo de los y las jóvenes de ambas ciudades y, a su vez, el acontecimiento del encuentro entre las dos comunidades a través del plató dúplex se vio reforzado por todo el trabajo de reflexión crítica y acción que terminó por protagonizar el grupo de Barcelona. Eso les autoafirmó<sup>144</sup> de tal manera que se podría haber seguido trabajando con ellos en procesos de comunicación/educación. No fue posible por temas presupuestarios.

Pasa algo muy similar en las dos iniciativas más relacionadas con la historia reciente y la recuperación de los vínculos de convivencia (*Temps de memòria a La Llagosta y Mediona, cap a on anem?*). Difieren en la integración que hacen de educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC): en el primer caso es una correlación, mientras en el segundo ya se produce de entrada. El diseño de La Llagosta se basa en incorporar la comunicación comunitaria una vez empieza la fase de producción y eso hace que, *a priori*, se conciba una dinámica participativa pero en bucle. Por el contrario, la práctica de Mediona empieza con acciones plenamente comunitarias (cartografías audiovisuales) para después centrarse en una fase más educomunicativa, y así consecutivamente en tres alternancias.

Por tanto, nos parece que una actuación de entrada de la educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) como satisfactores sinérgicos consolida el compromiso con otras formas de comunicarse, permite distribuir mejor responsabilidades y acciones, e incluso puede favorecer una pervivencia de la práctica. Pero también se producen excepciones como *Dones Reporteres de Mataró*. En este caso, el inicio fue marcadamente educomunicativo y, con el tiempo y a través de la capacitación, se fueron introduciendo elementos más de comunicación comunitaria. Ahora, de los cinco casos, es el más transdisciplinario y potente. Pensamos que este recorrido ha sido posible por dos elementos esenciales: la fuerza del grupo de mujeres y la buena disponibilidad de la radio local, de titularidad municipal.

## **2) Cómo se prevén y/o se desarrollan métodos de prealimentación, desde qué perspectiva y con qué finalidades.**

Acciones de prealimentación se previeron a conciencia en los cinco casos analizados. Ahora bien, no siempre resultaron del mismo modo ni tampoco se diseñaron de forma análoga. Se desarrollaron de forma participativa pero también desde el equipo de facilitación. En todos los casos, se trataba de integrar el máximo número de voces y miradas, visibilizar diferentes puntos de vista sobre la realidad a debate y dar vida a la toma de la palabra.

En primer lugar, la experiencia de *Et sona? El Sud Sona!!!*, en sus inicios, partió de forma incisiva de las inquietudes, los intereses y los conocimientos previos de los y las participantes, y también estableció diversos canales de llegada a los y las jóvenes de los

---

<sup>144</sup> Como anécdota, señalamos que, dos años después del proyecto y al finalizar 1º-2º de bachillerato, en la fiesta de final de curso quisieron volver a proyectar y compartir las producciones resultantes de esa experiencia.



cuatro barrios. Pero después no supo consolidar estas acciones de prealimentación para abrir el grupo e incluso para reconsiderar los contenidos y los modos de hacer de los procesos de creación audiovisual participativa. Hubo desgaste.

Las iniciativas de *Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves y Mediona, cap a on anem?* tuvieron desarrollos similares en este sentido. Una y otra articularon esquemas de prealimentación consistentes, pero consiguieron no sostenerlos en el tiempo, se fueron apagando. Por un lado, la implicación de los y las jóvenes participantes de ambas ciudades (Aix-en-Provence y Barcelona) se planteó de forma demasiado condicionada a los parámetros de la ayuda europea. Por otro, en la zona rural, el grupo de personas mayores quedó descolgado en algunas fases de desarrollo y también en la reversión comunitaria (únicamente los y las incondicionales siguieron todo el proceso). El ejercicio de una prealimentación para incorporar ideas y temáticas se constriñó demasiado al diseño inicial de la práctica. En el caso de Mediona, por la falta de tiempo en la preparación y, en el de El Besòs i el Maresme, por las dificultades de intercomunicación entre los dos grupos de jóvenes, excepto en el tramo final.

En positivo, conviene destacar la capacidad de involucrar a la comunidad que mostraron las tácticas de prealimentación de ambas experiencias y el despertar que supusieron una y otra de incidir en la autoexpresión, la autorrepresentación y la vinculación con el entorno. Esta característica también la comparten con la práctica de Sabadell (*Et sona? El Sud Sona!!!*) y las otras dos: *Dones Reporteres de Mataró y Temps de memòria a La Llagosta*.

El diseño de prealimentación de La Llagosta fue muy sistemático (grupo motor, entrevistas, recogida de fotografías, colaboración del instituto) y funcionó bastante bien, pero le faltó un tamiz más participativo y abrir vías de entrada que no estuvieran sujetas al control político y técnico. Por el tipo de producción final (un documental), los recursos de prealimentación en cuanto a contenidos fueron muy abiertos al principio pero se fueron cerrando conforme se preparaban los cuestionarios, se realizaban las entrevistas, se llevaban a cabo los visionados y la selección de material y se organizaba el montaje final.

*Dones Reporteres de Mataró* parte exclusivamente del interés de intercomunicarse y comunicarse hacia fuera (la ciudad) del grupo de mujeres participante, con la idea de elaborar y compartir su perspectiva de género. Consigue una alimentación constante y muy rica en matices porque el grupo es diverso. También tiene previstas fórmulas para incorporar, episódicamente, a nuevas mujeres interesadas a la práctica y para mantener el contacto con las que ya salieron de él.

### **3) Ejercicios de diálogo que se llevan a cabo y estructuraciones de la acción dialógica. Entre quiénes se producen esos diálogos y con qué objetivos.**

Del mismo modo que el diálogo inunda la comunicación (Freire, 1969), está presente en todas las fases de las cinco prácticas del estudio de casos. Lo hay en la ideación de las creaciones, la discusión de los guiones, las grabaciones y las sesiones de montaje, pero también en las entrevistas, las tertulias, las ficciones, los relatos de memoria oral, las piezas

musicales, y también en los vídeos y las piezas radiofónicas finales, urdidos de dialogicidad. Asimismo, esta praxis se arroja a la diagnosis de necesidades, el diseño de cada experiencia, la preparación de todas las acciones, la relación entre participantes, la reversión comunitaria, el debate acerca de los resultados obtenidos, la evaluación y la continuidad. Y tampoco se queda ahí. Continúan las formas de diálogo en las calles y plazas, las casas, los equipamientos públicos, los centros educativos, los medios locales; pero también acceden al ciberespacio de la mano de webs y blogs, redes sociales, servidores de vídeo y audio.

Las situaciones y los usos del diálogo en todas estas experiencias son diversos e incluso complementarios. Resultan enriquecedores y activadores. Pero tienen que mediar entre la sobrecarga y las interferencias actuales. Cada una de las iniciativas nos muestra como la escucha activa y la empatía devienen cada vez más importantes. La toma de la palabra es reflexión – acción – reflexión – acción y así sucesivamente. A menudo las experiencias corren el peligro de quedarse en la acción. Les sucedió incluso a *Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves* y, en algunos momentos, a *Dones Reporteres de Mataró*, por citar los dos casos en que el diálogo consigue, en mayor medida, pasar de la emersión a la inserción (Freire, 1969).

Estas dos prácticas incorporan acciones dialógicas como forma de significarse a uno/a mismo/a dentro de un colectivo social o cultural, pero también de hablar en común, sobre las cuestiones a compartir y las divergencias. Una y otra opción son los dos tipos de relación que las *Dones Reporteres de Mataró* establecen, por ejemplo, con sus invitadas e invitados. Para los y las jóvenes del barrio de El Besòs i el Maresme, ese intercomunicarse entre iguales de otro país conlleva trabajar sus propias identidades desde la pluralidad<sup>145</sup>, reconocerse desde la reflexión crítica y más allá del estereotipo.

En los proyectos con jóvenes, siempre es crucial la calle como lugar privilegiado para relacionarse con las personas mayores con la excusa de la encuesta y/o la entrevista. Destacamos en especial el vídeo *Reportatge sobre el racisme*<sup>146</sup> de la práctica de Sabadell (*Et sona? El Sud Sona!!!*). Nos sirve para exponer de qué manera se puede utilizar el diálogo en estas situaciones de dinamización comunitaria y exploración del entorno.

El diálogo intergeneracional está presente en las cinco experiencias analizadas. Hablar y escucharse viejos/as con jóvenes y/o niños es una de las grandes posibilidades de una práctica comunicativa ubicada en las redes sociales de base. Construye tejido social en el territorio pero también entre edades desconectadas en su día a día, crecientemente separadas por la vida

---

<sup>145</sup> Apuntamos una anécdota. En el instituto se aplica la política de inmersión lingüística en catalán. En su mayoría castellano parlante en familia, entre amistades y en el barrio, este alumnado cuestionó (al inicio de la experiencia) si tenían que expresarse en catalán y que preferían hacerlo en castellano. Les dejamos libertad para que eligieran. Tras la visita de las dos representantes francesas y cuando se pusieron a preparar el plató dúplex, decidieron pasarse en bloque a utilizar el catalán como lengua vehicular, a pesar de sus dificultades de expresión y la falta de espontaneidad que esto les suponía. El profesorado asistente al plató nos preguntó cómo lo habíamos conseguido. Y les contamos el proceso que habían vivido los y las jóvenes. No lo podían creer.

<sup>146</sup> Se puede visionar en la siguiente URL: <https://vimeo.com/82774506>.

moderna. Es una táctica que moviliza una gran cantidad de aprendizajes y emociones, y contribuye al ejercicio habitual de la empatía. Apuntamos, los ejemplos de *Temps de memòria a La Llagosta* y *Mediona, cap a on anem?*, que además se proponen recuperar la historia oral y recomponer la memoria reciente desde una diversidad de visiones e interacciones.

El diálogo audiovisual acerca del entorno se erige también en ágora pública sobre cuestiones que afectan a todos y todas (urbanismo, custodia del paisaje, políticas sociales, actividades culturales). Ahora bien, hace falta que las administraciones locales abran ese espacio sin intentos de control ni temor alguno. No sucedió ni en *Mediona, cap a on anem?* ni en *Temps de memòria a La Llagosta*, y esa dialéctica terminó encorsetándose, quedando en la anécdota y perdiendo valor.

Por último, no queremos dejar de mencionar los diálogos que se replican más allá de los procesos de creación audiovisual participativa y se generan cuando las producciones toman vida propia. Es así en las proyecciones en sala pero también en las redes sociales. La simple existencia del blog de *Et sona? El Sud Sona!!!* era una vía para hacer llegar las voces y miradas de los y las participantes pero también para dejar que sus creaciones audiovisuales tomaran vida propia. Gracias a ellas se evidenciaba y visibilizaba una realidad muy intercultural de los barrios del distrito Sur de Sabadell, más allá de la que eran capaces de aceptar bastantes vecinos y vecinas<sup>147</sup>. El blog de *Dones Reporteres de Mataró* y sus redes sociales también devienen lugares de encuentro social y de diálogo mediante el compartir sus programas de radio y demás actividades.

#### **4) Elementos de convivencialidad que se colocan en primer término. Herramientas convivenciales utilizadas y cómo actúan.**

Cada una a su manera, las cinco prácticas también apelan al fomento de las relaciones convivenciales en la comunidad. *Et sona? El Sud Sona!!!* lo propone desde la intercomunicación entre jóvenes de cuatro barrios de Sabadell, de diferentes culturas y con distintos intereses y puntos de vista. Pero también lo practica en su acción de calle cuando los y las participantes van a encontrar a sus vecinos y vecinas para preguntarles y escucharles. Opera de una forma similar la iniciativa de *Dones Reporteres de Mataró*. Las mujeres que integran el grupo buscan contarse entre sí y proyectarse hacia el exterior para posicionar su perspectiva de género. Sus relatos y posicionamientos beben de los movimientos feministas pero no reproducen sus discursos. Definen el espacio de su toma de la palabra como un lugar común donde cada una encuentra sus *verdades* y puede aprender de las demás. No elaboran panfletos ni practican comunicación cerrada sino una posible forma de ser comunidad y de relacionarse con la complejidad de la ciudad.

Cuando los fundamentos de convivencia se tambalean o se enfrían, las prácticas de creación audiovisual participativa aportan no solo la oportunidad de dialogar sobre ello sino

---

<sup>147</sup> En esta línea, destacamos un antiguo proyecto de *Teleduca. Educació i Comunicació* que se llamó *Fills i filles* (2009). Se realizó en siete puntos de Catalunya para reconocer las voces y las miradas de los hijos e hijas de migrantes (nacidos/as o criados/as aquí) que ya eran jóvenes. El blog del proyecto es: [http://www.teleduca.org/documental\\_participatiu/](http://www.teleduca.org/documental_participatiu/).

también de revisarse. Este es el caso de *Mediona, cap a on anem?*. El documental de pueblo que resultó de la experiencia no cesa de ofrecer un juego de espejos sobre la comunidad y los grupos que la conforman. Resalta sus afinidades y disparidades, las coincidencias de relato que unen más que separan, los sentimientos, los imaginarios y los sueños, etc. En definitiva, se convierte en una gran ocasión para que cada persona pueda verse a sí misma con nuevos ojos y reenfocar la mirada hacia los/as demás. Es un ejemplo de herramienta convivencial.

También lo es el documental *La Llagosta: vides y camins* no desde una perspectiva tan contemporánea sino más diacrónica. La revisión 75 años atrás facilita sacar a la luz visiones y sensaciones que durante años permanecieron comunitariamente calladas. Por ejemplo, la sensación de *invasión* de la población autóctona por parte de *els castellans* cuando empezaron a comprar las viviendas de las promotoras. O bien, aceptar que ese asentamiento se produce, en parte, porque previamente algunas familias de toda la vida han decidido vender sus fincas y/o construir hacia arriba. Son cuestiones que también pueden salir en un reportaje convencional de la televisión local o autonómica, pero sin el mismo significado de convivencialidad que si se lo cuentan entre vecinos y vecinas.

Por último, la práctica *Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves* es quizá la que más claramente plantea utilizar la creación audiovisual participativa para buscar una manera particular de relacionarse con el exterior. En este caso, los y las participantes, como colectivo (de jóvenes) y comunidad (barrio El Besòs i el Maresme), contactan con un grupo de jóvenes de su misma edad pero de la ciudad francesa de Aix-en-Provence. Los relatos compartidos y el contarse unos/as a otros/as se convierten en una excelente ocasión para romper tópicos, acallar estereotipos y reconocerse desde la proximidad de la mirada, aun sabiendo la distancia geográfica y cultural que les separa. Esta vivencia contribuye, sin duda, a edificar una relación convivencial clave en el futuro de estos jóvenes, al romper algunas de sus fronteras físicas y mentales. Ampliaron su mundo.

En conclusión, este análisis comparativo nos conduce a una interpretación general de resultados en la que se evidencia como las complementariedades e interdependencias de las cinco prácticas son muchas más de las que habíamos previsto. Se demuestra así al relacionar entre sí todas las experiencias estudiadas, pero más claramente al comparar las dos concebidas desde una integración entrecruzada de educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC). Es el caso de las iniciativas: *Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves* y *Mediona, cap on anem?*. Ambas comparten un eje fundamental: el comportamiento sinérgico de componentes y herramientas de ambos campos. Esto posibilita que estas prácticas avancen de forma equilibrada en las etapas iniciales, cuando tienen que asentarse con fuerza en la comunidad. Asimismo, en la fase de reversión comunitaria, hay más garantías de sostenibilidad. Este diseño facilita que la visibilidad y el enraizamiento de la experiencia radique en diversos colectivos sociales y no sólo en el grupo motor. Por tanto, es más probable que surja una agencialidad e incluso que esta sea más transversal.

Por otro lado, una agencialidad contundente como en el caso de *Dones Reporteres de Mataró* puede ofrecer resultados parecidos, aunque se trate de una práctica concebida desde la

edukomunikación (EC) que luego transite hacia la comunicación comunitaria (CC). Pero no siempre los colectivos sociales llegan a una experiencia de creación audiovisual participativa desde un posicionamiento tan autoafirmado. En consecuencia, consideramos que para romper las desigualdades de partida<sup>148</sup>, es importante organizar las iniciativas desde la confluencia entre ambos campos e integrando la participación de forma integral, no solo en el proceso de creación audiovisual.

Las coincidencias presentadas entre las cinco prácticas estudiadas nos llevan a afirmar que comparten instrumentos y modos de operar más allá de que cada una trabaje con grupos motores distintos, enfoques diversos y priorice temáticas muy diferentes entre sí. Nos parece que ni qué necesidades han sido detectadas en el origen de cada experiencia ni su condición de difusas o evidentes sean cuestiones determinantes. En este sentido, parece que hay como una estructura orgánica en la que se repiten algunas que ayuda a organizar este tipo de prácticas. Pero no lo hace a modo de *buenas prácticas* ni modelos a replicar o evidenciar, sino desde la diversidad de relaciones y tensiones que hay en el interior de cada una de estas prácticas, en interacción con los elementos contextuales que también las condicionan.

Pensamos que estas características se nos han evidenciado de forma más clara tras aplicar a los cinco casos los cuatro indicadores planteados desde un inicio: la actuación sinérgica entre edukomunikación (EC) y comunicación comunitaria (CC), el diálogo, la prealimentación y la convivencialidad. Los entornos y sus condicionantes<sup>149</sup> determinan la conceptualización concreta de cada práctica de creación audiovisual participativa. Por eso nunca pueden ser *buenas prácticas*, porque cada una lo sería en su contexto. Pero, tras ese diseño particular y adaptado a una realidad, hay unos esquemas flexibles que pensamos que pueden resultar de utilidad conocer bien.

---

<sup>148</sup> Pertenencia a un centro/periferia, autopercepción como centro/periferia, situación socioeconómica, autoestima, juventud/madurez, experiencia anterior en luchas sociopolíticas, habilidades de agencialidad, etc.

<sup>149</sup> Por ejemplo, si es urbano/rural, de la costa o del interior, de un nivel socioeconómico u otro, más o menos intercultural, etc.



**Tabla 9. Comparativa de puntos fuertes y puntos débiles de cada caso (elaboración propia)**

Puntos fuertes	Puntos débiles
<b>Experiencia: <i>Temps de memòria a La Llagosta</i></b>	
<p>1- Documental participativo como herramienta para recuperar la historia reciente y articular la memoria oral particular y colectiva.</p> <p>2- Proceso de conocimiento del territorio y articulación de un sentimiento de pertenencia común.</p> <p>3- Profundización en la construcción de la convivencia y la interculturalidad a partir del análisis de los procesos migratorios sucesivos en un espacio local.</p> <p>4- Dinámicas de autoexpresión y autorrepresentación con la participación directa de un grupo de vecinos y vecinas heterogéneo que consensuó un discurso colectivo.</p> <p>5- Capacitación del grupo de trabajo en la sustentabilidad de dinámicas de colaboración y cooperación grupales.</p>	<p>1- Sobresaturación y desgaste temprano del equipo técnico del proyecto.</p> <p>2- Desajustes en el funcionamiento del grupo de trabajo y la implicación de todos los agentes por haberse alargado la implementación del proyecto de 14 meses a dos años.</p> <p>3- Escasa implicación institucional y excesivo intervencionismo político en algunos momentos.</p> <p>4- Dotación presupuestaria muy limitada y sin contemplar la reversión comunitaria del proceso y del producto.</p> <p>5- Falta de incorporación de una dinámica participativa en la fase de difusión, lo que hizo perder significación a la devolución comunitaria.</p>
<b>Experiencia: <i>Et sona? El Sud Sona!!!</i></b>	
<p>1- Estrategias para conseguir la implicación de un grupo de jóvenes y reconectarles con su entorno cotidiano.</p> <p>2- Capacitación en lenguaje y producción audiovisual.</p> <p>3- Utilización de la creación audiovisual para mejorar el conocimiento del territorio.</p> <p>4- Buena armonía de grupo.</p> <p>5- La autoexpresión como reflexión sobre sentimientos de pertenencia e identidades múltiples.</p> <p>6- La autorrepresentación para dar visibilidad al fenómeno de la interculturalidad.</p> <p>7- Aprendizajes sobre cómo trabajar en equipo y asumir responsabilidades comunes.</p> <p>8- Producción audiovisual participativa para incidir en las relaciones de convivencia.</p> <p>9- Exploración de una fase inicial de interconexiones con el tejido asociativo del territorio.</p>	<p>1- Dificultades para consolidar un equipo motor de jóvenes suficientemente estable.</p> <p>2- Falta de continuidad en el tiempo por parte de algún/a participante.</p> <p>3- Falta de comunicación y colaboración entre los servicios municipales implicados.</p> <p>4- Poca operatividad de los referentes municipales en el momento de promover actividades de difusión y visibilidad.</p> <p>5- Confusión entre participación y número de participantes.</p> <p>6- Distancia para convertir a la población del distrito Sur de Sabadell en parte implicada.</p> <p>7- Casi nula incidencia comunitaria del vídeo blog.</p> <p>8- Lejanía del equipo coordinador del proyecto (Barcelona) respecto al territorio de incidencia.</p> <p>9- Desmembración del equipo técnico municipal que ejercía de apoyo del proyecto.</p>
<b>Experiencia: <i>Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves</i></b>	
<p>1- Estrategias para conseguir la implicación de los dos grupos de jóvenes.</p> <p>2- Posibilidades de la creación audiovisual participativa, en diferentes formatos: documental, ficción, reportaje, plató.</p> <p>3- Audiovisual para vincularse de nuevo con el entorno y conocer otras realidades lejanas.</p> <p>4- Buena armonía de grupo y elevada implicación.</p> <p>5- La autoexpresión como reflexión sobre las identidades múltiples.</p> <p>7- Aprendizaje de cómo trabajar en equipo y asumir responsabilidades comunes.</p> <p>8- Producción audiovisual participativa para incidir en la interculturalidad y la convivencia.</p>	<p>1- Dificultades de trabajar conjuntamente por parte de las dos entidades promotoras del proyecto.</p> <p>2- Falta de interconexión entre los y las participantes de las dos ciudades en los primeros meses de proyecto.</p> <p>3- Poca experiencia en cómo afrontar las complicaciones técnicas para llevar a cabo el plató dúplex.</p> <p>4- Débil o prácticamente inexistente apoyo de la administración local de Barcelona.</p> <p>5- Debilidad de la estructura de <i>Teleduca. Educació i Comunicació</i> y desconfianza constante por parte de la coordinación de <i>Anonymal</i>.</p> <p>6- Finalización del proyecto con la celebración del plató dúplex, sin desarrollo alguno de las fases previstas de reversión comunitaria.</p>

Puntos fuertes	Puntos débiles
<b>Experiencia: Mediona, cap a on anem?</b>	
1- Estrategias para trabajar la convivencia desde la creación audiovisual y otras expresiones artísticas complementarias. 2- Creación audiovisual para mejorar el conocimiento del territorio y restablecer vínculos y relaciones entre quienes lo habitan. 3- Audiovisual en la recuperación de la memoria reciente y el relato oral sobre un lugar. 4- Documental para generar una trama de voces y visiones sobre un municipio o barrio. 5- Entusiasmo y entrega a la iniciativa por parte de la mayoría de niños/as, maestros/as y familias que se vincularon al proyecto. 6- El trabajo intergeneracional como dinámica de reconexión de la comunidad. 7- La reversión comunitaria y los efectos multiplicadores del proyecto.	1- Dificultades originadas por la falta de preparación. 2- Falta de compromiso y responsabilidad por parte de algunos agentes participantes. 3- Debilidad de la estructura de <i>Teleduca. Educació i Comunicació</i> en el momento de asumir este proyecto. 4- Poca operatividad de las instancias municipales en la difusión y visibilidad de la iniciativa. 5- Falta de un equipo técnico que mediara mínimamente entre los agentes sociales implicados. 6- Espacios de coordinación entre los agentes implicados muy sujetos a tensiones y conflictos previos a la puesta en marcha de la iniciativa. 7- Poca claridad y definición sobre qué metas colectivas se deseaban y podían conseguir con esta práctica, como bagaje compartido por el conjunto de la población.
<b>Experiencia: Dones Reporteres de Mataró</b>	
1- Posibilidades de la creación radiofónica y la comunicación comunitaria con perspectiva de género en el espacio local. 2- Enraizamiento comunitario fuerte por parte de un grupo motor (amplio y sólido) que se hizo suyo el proyecto desde el primer momento. 3- Autoafirmación del grupo de mujeres participantes. 4- Buen nivel de autonomía discursiva, capacitación y relación afectiva entre las integrantes. 5- Experiencia de APS con un nuevo grupo de mujeres. 6- Interacciones con otras mujeres y movimientos sociales. 7- Plataforma de difusión, y apoyo técnico y logístico de la radio local. 8- Toma de conciencia de una relación dialógica con las radioyentes. 9- Autonomía del proyecto respecto a sus referentes institucionales y políticos.	1- Tensión entre focalizar en las dinámicas de grupo y la especialización formativa durante las sesiones de capacitación continuada. 2- Desigualdad elevada de habilidades y destrezas expresivas y tecnológicas dentro del grupo de mujeres. 3- Liderazgos fuertes que, en ocasiones, han dificultado un equilibrio participativo en el grupo motor. 4- Resistencias frente a algunas de las dinámicas de funcionamiento. 5- Dificultades para compartir, con otras mujeres, un proyecto que exige mucha dedicación y el conocimiento de las rutinas de trabajo. 6- Falta de entendimiento y coincidencia ideológica con el equipo técnico y logístico de la radio local (sólo durante los primeros años).

Por último, para completar esta mirada sistémica a las prácticas de creación audiovisual participativa, la Tabla 9 nos sirve para comprender los casos estudiados no en relación con los demás sino consigo mismos, analizando sus fortalezas y debilidades. De ahí hemos sacado también una serie de aprendizajes que esperamos contrastar, en posteriores investigaciones, con el análisis de otras experiencias.

De forma longitudinal, el análisis de casos y la interpretación de resultados nos permiten percibir que cada proceso genera una serie de resultados (no solo audiovisuales) y cada resultado abre paso a nuevos procesos comunicativos. También surgen nuevos procesos de aquellos iniciados, en desarrollo o finalizados. Sucede así en una correlación sinfín, como lo son también las interacciones sociales y en la comunidad. Estas experiencias funcionan casi como un engranaje y crecen como una mancha de aceite. Es en este sentido que trabajar la

comunicación abierta y liberadora desde las redes sociales tiene un potencial enorme que se intenta controlar. Siempre cada proceso genera resultados para abrir nuevos procesos y resultados de proceso.

#### 6.4 Análisis de las experiencias de contraste

Una vez estudiados los casos, el objeto de este apartado es analizar las experiencias de contraste<sup>150</sup> para hallar las similitudes existentes en los modos de hacer y proceder. Para ello, se utilizará el parámetro de los cuatro indicadores aplicados en el estudio de casos, tomando como ejemplo alguno de los diez casos de referencia.

Para compartir una visión panorámica a este conjunto de experiencias, aportamos la Tabla 10, que nos sirve de identificación y también para relacionar cada una de ellas con las cinco prácticas analizadas en el estudio de casos.

**Tabla 10: Experiencias de contraste relacionadas con los casos (elaboración propia)**

Experiencia de contraste	Identificación	Casos de estudio relacionados
Árbol Televisión participativa (República Oriental del Uruguay)	Comunicación comunitaria	<i>Dones Reporteres de Mataró</i> <i>Temps de memòria a la Llagosta</i>
Así suena Lempa. Micrófonos en la escuela (Lempa, El Salvador)	Educomunicación	<i>Dones Reporteres de Mataró</i> <i>Et sona? El Sud Sona!!!</i>
Minga por la Pachamama. Una ventanita entre el campo y la ciudad. Radios autoparlantes (Pachamama, Ecuador)	Comunicación comunitaria Educomunicación	<i>Mediona, cap a on anem?</i> <i>Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves</i>
Radio Faluma Bimetu (Triunfo de la Cruz, Honduras)	Comunicación comunitaria	<i>Dones Reporteres de Mataró</i> <i>Mediona, cap a on anem?</i>
Investigación acción. 45º Aniversario de Lo Hermida (Lo Hermida de Peñalolén, Chile)	Mediación cultural	<i>Temps de memòria a la Llagosta</i> <i>Mediona, cap a on anem?</i>
Proyecto Cine en las Escuelas (Buenos Aires, Argentina)	Educomunicación	<i>Et sona? El Sud Sona!!!</i> <i>Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves</i>
Videocommunity (Turín, Italia)	Comunicación comunitaria Educomunicación	<i>Et sona? El Sud Sona!!!</i> <i>Temps de memòria a la Llagosta</i>
Voices that shake! (Londres, Reino Unido)	Mediación cultural	<i>Et sona? El Sud Sona!!!</i> <i>Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves</i>
Cine Sin Autor (Madrid, España)	Mediación cultural	<i>Mediona, cap a on anem?</i> <i>Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves</i>
Colectivo de Comunicación de Montes de María. Línea 21 (Montes de María, Colombia)	Comunicación comunitaria	<i>Dones Reporteres de Mataró</i> <i>Temps de memòria a la Llagosta</i>

<sup>150</sup> Para una aproximación detallada de cada uno de estas diez experiencias, consultar el Anexo 4.

El contexto en el que tienen lugar cada una de las prácticas es diverso y variado, proceden de realidades muy disímiles. El elemento aglutinador es tal vez que la mayoría de ellas transcurren en la periferia. Son concebidas para efectivizar una toma de posición por el lugar marginal ocupado no solamente en el sentido económico sino también social y cultural.

**1) Confluencias entre los modos de hacer educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) que se traducen en una articulación como satisfactores sinérgicos.**

Como ha quedado expuesto en la metodología, las diez prácticas de creación audiovisual participativa han sido seleccionadas porque todas trabajan, de algún modo, en la intersección entre comunicación comunitaria (CC) y educomunicación (EC) y mediación cultural (MC). En la Tabla 10 se detallan los casos y el ámbito de identificación de cada uno de ellos.

Tal como sucede en los casos de estudio, en las experiencias de contraste nos encontramos con prácticas que comparten estrategias de acción de los distintos campos o, que partiendo de un campo, derivan hacia otro.

La experiencia *Así suena Lempa. Micrófonos en la escuela* (Lempa, El Salvador), como su propio nombre nos indica nace ligada al ámbito educativo. Ciertamente, en el año 2011, la Asociación Galega Reporteiros Solidarios (Agareso) imparte talleres de radio en siete escuelas rurales de Lempa a un centenar de estudiantes de entre 9 y 16 años sobre temas medioambientales (deforestación, agua, clima, tortugas marinas).

Luego, la propia dinámica de trabajo parece haber creado la inquietud, el deseo, en los pobladores de la zona (representados en asociaciones de base como las Cooperativas de pesca y cultivo de Lempa, las escuelas y la organización de mujeres) por tener su propia radio comunitaria. Esto lleva a Agareso a plantear una segunda etapa para el proyecto, en la que se tiene como objetivo fortalecer la Radio Tehuacán. Una vez adquiridos los recursos técnicos (antena de mayor alcance), continuaron con la formación de voluntarios de la zona en técnicas de radio, nuevas tecnologías y coberturas de temas sociales y formaron a jóvenes de las comunidades del Bajo Lempa para que sean corresponsales de la emisora. Actualmente, Radio Tehuacán emite sus programas de producción propia por Internet y las nuevas antenas dieron paso a un mayor alcance.

De esta manera, la propia comunidad, a partir de la formación y el diálogo propiciado por una acción enmarcada en la educomunicación (EC), toma conciencia de que la radio es vital en el contexto en que desarrollan sus vidas para coordinarse en caso de emergencia (la zona sufre frecuentes inundaciones) y conocer las carestías de los diferentes pueblos. La necesidad se crea por la escasa representación de las comunidades de la costa en los medios estatales pero también por el conocimiento creado en la formación acerca de las posibilidades que tiene la radio. En este caso, la educomunicación (EC) lleva a la comunicación comunitaria (CC). La activación como satisfactores sinérgicos se produce de forma correlativa, como consecuencia de un proceso de autoafirmación de la comunidad.

Destacamos de lo dicho:

- La derivación del proyecto de EC a CC es consecuencia de las propias necesidades planteadas por la comunidad una vez favorecida la formación.
- Para encausar dicha derivación hubo que contar con apoyo económico (cooperación internacional).

**2) Cómo se prevén y/o se desarrollan métodos de prealimentación, desde qué perspectiva y con qué finalidades.**

La prealimentación se experimenta fuertemente propiciada en el planteamiento del proyecto *Cine en las Escuelas* (Buenos Aires, Argentina). Éste se implementa en un grupo de escuelas de educación secundaria de la ciudad de Buenos Aires que atienden a estudiantes en riesgo de exclusión social. El objetivo del proyecto es que el alumnado de un curso realice un cortometraje de ficción de entre diez y quince minutos siendo los verdaderos protagonistas y responsables de cada una de las etapas necesarias para su elaboración. Se busca asegurar que el tiempo en el que los jóvenes están vinculados a instancias de socialización formal como puede ser la escuela, reciban la mayor cantidad de experiencias simbólicas. Y también que a partir de éstas los jóvenes den forma a sus ideas y pensamientos.

Para propiciar la diversidad durante la propuesta los profesores se sitúan preferentemente en el lugar del escucha; las intervenciones de los adultos son a modo de guía, coordinación y motivación. Se cree en que la riqueza de la práctica educativa se encuentra en el tránsito por la experiencia; en el proceso, más que el producto final, de ahí la importancia del diálogo y de lo que a partir de él se pueda generar ¿Qué tienen que decir los jóvenes? ¿Qué historias quieren contar? El valor está puesto en su discurso, en sus intereses, en sus puntos de vista. Se buscan resultados idiosincrásicos, no la repetición de opiniones o juicios condicionados.

En consecuencia, las temáticas recurrentes de los vídeos, los problemas que los adolescentes plantean, están profundamente vinculadas con su entorno inmediato: embarazo temprano, falta de trabajo, búsqueda de oportunidades. Esto tiene sus riesgos porque, implica un posicionamiento ideológico: no todas las instituciones escolares están preparadas para afrontar lo que los jóvenes quieren decir. Como efectos de la experiencia se da cuenta cómo ante el estreno de los cortometrajes algunas autoridades escolares cuestionaron las temáticas abordadas (Luna, 2012).

La prealimentación favorece la manifestación de los intereses de los jóvenes, permite comprobar cuáles son los problemas que les preocupan, cuáles son sus gustos, qué eligen y cómo se expresan cuando tienen la palabra. En contraposición se entiende que si el planteamiento educ comunicativo fuera el de restringir las historias a unas temáticas definidas por los adultos, dejando de lado la prealimentación, los resultados serían otros.

Consecuentemente,

- En el marco de una institución escolar, la prealimentación, la postura de propiciar el punto de vista del otro, puede generar resistencias ideológicas ya que afloran temas a los que el entorno educativo tradicional no acostumbra abordar.



- La prealimentación en las prácticas de creación audiovisual participativa favorece resultados idiosincráticos.

### **3) Ejercicios de diálogo que se llevan a cabo y estructuraciones de la acción dialógica. Entre quiénes se producen esos diálogos y con qué objetivos.**

De la totalidad de las experiencias de contraste estudiadas, el diálogo cobra especial significación en los proyectos concebidos desde la óptica de la mediación cultural (*Lo Hermida de Peñalolén*, Chile; *Shake!*, Reino Unido; *Cine sin autor*, España). En ellos, el diálogo cobra forma en lo que es la propia metodología aplicada para la realización de las producciones audiovisuales. El caso paradigmático lo encontramos en el proyecto que tiene lugar en la ciudad de Madrid, *Cine sin autor*.

El colectivo promueve lo que denominan la producción social cinematográfica. Proponen la realización de películas rompiendo con el tradicional proceso de creación audiovisual, la meta no es enseñar ni educar sino *hacer cine juntos*. Todas las fases que intervienen en la producción audiovisual (preproducción, guión, rodaje, montaje, postproducción y distribución) son decididas asambleariamente.

Como es de prever, los proyectos se plantean como procesos muy largos, en los que se respetan los tiempos naturales de las personas (ej. solamente la escritura del guión insume un año). Según el propio colectivo, en los rodajes hay gente que entra y que sale, personajes que se retoman desde una perspectiva grupal, el material audiovisual se rehace (es intervenido) constantemente por parte de los nuevos, o los que estaban y lo quieren cambiar. El trabajo se concibe como decisión permanente, decisión que se toma resultado del diálogo.

El método de cambio y decisión permanente propuesto por *Cine sin autor* se emparenta de forma directa con lo establecido por Freire en cuanto que no hay diálogo si no hay humildad y una intensa fe en el poder que tenemos los seres humanos de hacer y rehacer, de crear y recrear (Freire, 1969).

Igualmente da forma, en cuanto proceso político, a la ya citada noción de Huergo en cuanto que el diálogo debe permitir dismantelar, con el otro, el discurso del orden y sus significaciones dominantes (Huergo, 2005). El punto de partida del colectivo es precisamente su concepción de la cultura como facultad de habitar el mundo y transformarlo. Por ello, plantea transformar desde dónde, cómo y para qué se produce la cultura. La sociedad actual cuenta con las condiciones tecnológicas para que la cultura esté en manos de la propia gente, sin embargo, deja que las grandes empresas se hagan cargo de ella.

El sentido del diálogo en estos proyectos está puesto en la búsqueda fundamentalmente de un resultado estético (el diálogo se produce con el objetivo de contribuir en la creación audiovisual) pero entendemos que genera consecuencias para el grupo. El decidir con el otro, asumir una perspectiva diferente a la nuestra y respetarla es una práctica poco habitual en nuestras sociedades. Menos aún el aceptar que algo que ha sido establecido por uno pueda ser modificado, revertido o eliminado por el otro.

El valor del método de *Cine sin autor* está en las consecuencias subjetivas que genera, ya que afecta a la concepción intersubjetiva que tenemos las personas sobre nuestras propias convicciones y el espacio que somos capaces de otorgar a la presencia de la palabra del otro (la concepción bajtiana del diálogo que hemos revisado en marco conceptual).

En este punto nos detenemos en las nociones de:

- La concepción ideológica del proyecto se traduce en un estricto método de trabajo.
- La opción de recuperar el concepto para las dinámicas en donde la prioridad es el fundamento social-comunitario por las repercusiones que en la comunidad puede tener.

#### **4) Elementos de convivencialidad que se colocan en primer término. Herramientas convivenciales utilizadas y cómo actúan.**

Muchas de las experiencias de contraste poseen entre sus propósitos la explícita intención de propiciar la convivencialidad (*Videocommunity, Shake, Lo Hermida, Así suena Lempa*). Principalmente, aquellas que se desarrollan en espacios de conflicto social (*Radio Faluma Bimetu, Colectivo de Comunicación de Montes de María Línea 21*). Es precisamente el contexto marcado por el conflicto, el que la reclama y solicita acciones para dar lugar a ella.

El *Colectivo de Comunicación de Montes de María Línea 21* nace en el año 1994, en Montes de María, Bolívar (Colombia), región dominada por los enfrentamientos entre guerrilleros y paramilitares por intereses comerciales. Los habitantes de la zona (ante un estado incapaz de proteger sus derechos) han quedado a expensas de lo que el conflicto armado les pueda plantear volviéndose cada vez más individualistas, temerosos, desconfiados, aislados y agresivos en sus interacciones (Rodríguez, 2008).

El colectivo se propone entonces erosionar el miedo colectivo a través de la re-apropiación de los espacios públicos y crear para ello, *La rosa púrpura del Cairo*, proyecto de cine itinerante callejero. La práctica se limita a proyectar películas en las calles y plazas de los pueblos de la zona en conflicto, con la idea de que la gente regresara a la plaza principal a repoblar el espacio público abandonado, y retar así el miedo colectivo instaurado.

Como se puede comprobar, la actividad es muy sencilla, pero propicia elementos de convivencialidad concluyentes. Unas horas previas a la proyección se convoca a la comunidad. En la plaza del pueblo se instala una pantalla, un proyector de vídeo y un equipo de amplificación y la gente asiste con sus sillas. Los primeros encuentros fueron silenciosos, no había debate público, el diálogo y los intercambios se producían hacia el interior de las familias asistentes. Luego, con el paso del tiempo, al día siguiente de la proyección, las películas se convertían en excusa para hablar con el vecino y a partir de allí, sobre lo que estaban viviendo en Montes de María. Las proyecciones públicas se transformaron en espacio de música y conversación callejera. Puede parecer poco, pero en un espacio de guerra y miedo, signado por la sospecha hacia el otro, en donde el diálogo se ha dejado de ejercer ante la posibilidad de ser señalado por los demás, el conversar con el vecino acerca de una película es mucho.

La convivencialidad, como configuración colectiva de la vida en común y del modo de relacionarse hacia el exterior de la comunidad (Illich, 1985), es expresada en el ejercicio de la cercanía, la confianza y la no violencia.





## 7. TRIANGULACIÓN

Tal como se expuso en el capítulo de *Metodología*, proponemos una triangulación que ponga en relación los resultados de tres ejes fundamentales de esta tesis: el marco referencial y conceptual, el estado de la cuestión y el estudio de múltiples casos. Desde esta perspectiva, esperamos apuntar las grandes líneas epistemológicas y aplicadas que relacionan el objeto de estudio con las averiguaciones en cada uno de estos epígrafes o capítulos. La idea es trazar una comprensión de la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) a partir de tres puntos de vista interrelacionados entre sí: las aportaciones del campo teórico, las comprensiones de tipo más estructural y contextual, y las evidencias de las prácticas estudiadas.

Como durante todo el proceso de tesis, nuestro posicionamiento en la triangulación nos ubica dentro de las prácticas de creación audiovisual participativa. Esta posición nos permite comprender mejor las complementariedades e interdependencias de ambos campos. Situándonos en ese interior-exterior, buscamos abrir la posibilidad de un campo transdisciplinario, articular una concepción de *comunidad y comunicación* como trama en permanente interacción, y proveer un sistema de acciones colectivas para conjugar tácticas (edu)comunicativas en estrategia política por parte de las redes sociales de base.

Nos apoyamos de nuevo en Freire, en su pasaje donde plantea los dos momentos clave de la pedagogía del oprimido. El primero se ancla en el descubrimiento del mundo de la opresión y la consiguiente toma de conciencia para, desde la praxis, comprometerse con la transformación. El segundo se inicia una vez transformada la realidad opresora y se centra en la “pedagogía de los hombres en proceso permanente de liberación” (1969: 35). Basándonos en este punto de vista freireano, consideramos que la triangulación va a mostrarnos algunos caminos posibles para devolver la comunicación donde siempre debería haber permanecido, en manos de la comunidad.

### **A) Interacciones entre el marco referencial y conceptual y el estado de la cuestión**

En primer lugar, presentamos el detalle de correspondencias que nos aparecen entre el marco referencial y conceptual, por un lado, y el estado de la cuestión, por el otro, si nos centramos en desarrollar y repensar el objeto de estudio de esta tesis:

- La conexión intrínseca entre *comunidad y comunicación* nos presenta los dos conceptos de forma indisociable, hasta el punto de llegar a afirmar que no hay comunicación sin la comunidad. Esta es un *a priori* indispensable y, como tal, no



puede sino tener un rol protagónico en cada acto del comunicarse. Ese protagonismo no significa solo acceder y participar sino también autogestionar. Es el tipo de implicación que requieren las prácticas de creación audiovisual participativa.

- La naturaleza relacional de la *comunidad* y la *comunicación* es otra de sus grandes coincidencias epistemológicas. Las personas y colectivos sociales son comunidad porque se relacionan entre ellas/os de forma permanente (Esposito, 2009), prioritariamente desde la comunicación. Y la comunicación toma sentido en su origen comunitario. Una y otra se comportan de forma complementaria, porque la primera es la trama endógena y la segunda la retícula exógena.
- A partir de la aportación de Esposito (2003) de entender *communitas* (comunidad) como intercambio constante de dones y cargas, podemos ubicar, en ese quehacer voluntario y corresponsable, solo a la comunicación protagonizada por las redes sociales de base. Todo lo demás será información, entretenimiento,... Lo mismo sucede con la educación transformadora: no es divulgación, ni enseñanza, ni alfabetización. Si no hay esa reciprocidad en el intercambio de dones y cargas no tenemos ni educomunicación (EC) ni comunicación comunitaria (CC).
- Los procesos de reapropiación de la palabra se presentan de forma antagónica a las dinámicas de lanzamiento de discursos que practican los grandes medios y las industrias culturales. Se trata, por tanto, de recuperar algo que fue arrebatado: la comunicación a la comunidad. Aunque esta no responde a lo propio sino al común (Esposito, 2003) se ve sometida a este tipo de acciones de reposición para recuperar espacios comunicativos perdidos, cedidos y despojados, y devolver la economía a los márgenes (Esteve, 1996).
- La reversión de la situación actual del ámbito de la comunicación se mueve por una compleja retícula de amenazas y oportunidades de inserción, en ese nombrar el mundo desde una multiplicidad de voces comunes. Entre las oportunidades, la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC) juegan un papel preponderante porque son dos campos que se han construido a partir de reconocer y estudiar el sinfín de prácticas (edu)comunicativas de las redes sociales de base. Una eventual confluencia entre ambas les permitiría significarse mucho más frente a las amenazas (disensiones, agotamientos, enrocamientos, coaptaciones, ilegalizaciones).
- Un cambio agencial en el ámbito de la comunicación podrá producirse si se ejerce una fuerte presión sobre él, entregado desde hace décadas al capitalismo y controlado por intereses políticos. Por tanto, nos aparecen tres cuestiones clave: la concienciación social sobre la importancia de una comunicación liberada, la visibilización de las coaptaciones que se producen y la capacidad de concertar luchas políticas lo más amplias posible.
- La instrumentalización de las prácticas de creación audiovisual participativa (y en general las de la EC y CC) está en el punto de mira como fórmula de desmovilización

y también de coaptación por parte de las instituciones públicas que deciden y actúan desde arriba, y de las empresas tecnológicas, interesadas en el consumo y la comercialización de sus productos y servicios.

- La confusión con que la sociedad percibe a los campos de la educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) tiene que ver con una incapacidad de contarse hacia afuera. En ese sentido, hay todo un trabajo pendiente de emersión. Las prácticas educomunicativas y de comunicación comunitaria lo están llevando a cabo cada una por su cuenta pero podrían desarrollarlo conjuntamente de forma mucho más integral. Eso permitiría llegar a más personas y colectivos sociales con una potencial inquietud por intercomunicarse desde la autonomía y la vivencia de experiencias en común.
- La convivencialidad aparece como respuesta transversal al proceso de devolución de la comunicación al lugar que le correspondería: en manos de la comunidad y como instrumento aprehensible y no de dependencia. En este sentido, otra vez la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) y las prácticas de creación audiovisual participativa (que se desarrollan en uno u otro campo o entrelazando ambos) se convierten en una fuente de convivencialidad, desde la que reordenar nuestra vida en común y optar por una emancipación respecto a la productividad industrial (Illich, 1985).
- La fundación de un campo transdisciplinario en el que puedan converger la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC) y todas las prácticas de creación audiovisual participativa aparece como una opción con grandes posibilidades. Permitiría un mayor afianzamiento de esta epistemología y trabajar por una autoafirmación comunicativa de las personas, los colectivos sociales y, en definitiva, la comunidad. Esta idea enlaza con la propuesta de Huergo (2005) de constituir un campo transdisciplinario para la comunicación/educación.

## **B) Relaciones entre el estado de la cuestión y el estudio de casos**

A continuación, nos ceñimos a las cuestiones que aparecen al interrelacionar el estado de la cuestión y los resultados del estudio de casos para continuar avanzando en la conceptualización y el conocimiento del objeto de estudio de esta investigación:

- Las prácticas educomunicativas y de comunicación comunitaria difieren del sistema de medios de comunicación predominante en cómo se trabaja, porque la horizontalidad organizativa suple a la verticalidad en las rutinas y la toma de decisiones. Hay una clara apuesta por la participación, que adopta una disposición transversal y va más allá de las propias acciones de creación audiovisual. La dimensión participativa se intenta trabajar en todas las tareas que implica poner y mantener en marcha una iniciativa de este tipo. Las experiencias analizadas muestran cómo tenerlo en cuenta es determinante para su sostenimiento y la consecución de la

autonomía (*Dones Reporteres de Mataró*). La participación es una condición previa para conseguir la autogestión.

- Las prácticas de creación audiovisual participativa originan lugares y momentos de encuentro social. Lo hacen a lo largo del proceso de producción pero también en las secuencias de reversión comunitaria, difusión y circulación de la/s pieza/s resultante/s. Se construyen espacios colectivos, físicos y simbólicos, en los que encontrarse en comunidad para compartir miradas, puntos de vista y visiones del entorno, la cotidianidad y la vida en común. Este enriquecimiento abraza al equipo motor de la iniciativa en cada fase del proceso creativo pero también al resto de la comunidad en cada una de sus intervenciones. Aparecen nuevas significaciones a cada contacto y estas revierten en la comunidad y su quehacer. El bucle crece a medida que las creaciones finales toman vida propia, y se reproducen en diferentes contextos y soportes. Dos ejemplos entre las prácticas estudiadas son: *Mediona, cap a on anem?* y *Temps de memòria a La Llagosta*. En ellas, nace una comunicación insospechada fruto de la acción dialógica compartida y confraternizada.
- En esta dinámica casi sinfín, las redes sociales de base actúan de apuntalamiento en la acción del comunicarse recíprocamente personas y colectivos sociales. Al pasar del silencio a la presencia de voces (Rodríguez, 2010), las líneas y los nodos de la red devienen puntos de inflexión por los que se producen una serie de intercambios: saberes, *sentires*, percepciones, comprensiones. Así se nutre y se reproduce la comunicación dialógica, en esta permanente interacción. Ahora bien, este flujo precisa oportunidad de paso y la sociedades hipermediatizadas y saturadas no lo facilitan. Las dificultades de pervivencia de las prácticas son especialmente perceptibles en el caso de *Et sona? El Sud Sona!!!*.
- La multiplicidad de relatos (incluidas prealimentaciones y retroalimentaciones) que se originan e intercambian entre las redes sociales de base dan visibilidad a otras subjetividades, contrapuestas a las hegemónicas. Las prácticas de creación audiovisual participativa, en su diversidad, coinciden en postular siempre nuevos planteamientos. No repiten, crean. Generan una subjetividad entendida como forma de percibir y sentir el mundo más allá de los ruidos que producen las empresas de información y entretenimiento (Pasquali, 1979). Desde la praxis, que combina reflexión crítica y acción, estas creaciones invitan a romper con las ideas preconcebidas y a cuestionar algunas *verdades* establecidas. Resulta especialmente significativa en este sentido la práctica *Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves*.
- El conjunto de experiencias diversas que, desde las prácticas educomunicativas y/o de comunicación comunitaria, se reúnen bajo el paraguas de la creación audiovisual participativa tienen un comportamiento que tiende al crecimiento exógeno. En la cadena de detección y satisfacción de necesidades, unas prácticas llevan a otras, y así

en una amplia variedad de dimensiones que abren a su paso. Dada esta característica, el concepto de *buenas prácticas* resulta totalmente contraproducente porque traba esa correlación expansiva. Cuestiona en función de modelos y confunde prioridades. Lo esencial es facilitar la propagación de esa emersión que, de otra parte, es inherente al funcionamiento de la comunicación abierta, dialógica y en permanente juego de prealimentaciones y retroalimentaciones.

- En una comunicación que congrega al común, las necesidades aparecen al inicio de cada experiencia como articuladoras de su razón de ser. Basándose en estas carencias, los y las participantes establecen prioridades, diseñan una serie de acciones comunicativas, determinan contenidos, prevén formas de difusión, etc. Pero, en muchos casos, no caen en la cuenta de que la necesidad primigenia que origina estas prácticas es la de organizar espacios comunicativos compartidos, vivenciales y autogestionables. O sea, a menudo se obvia la comunicación como carencia.
- En cualquier práctica de creación audiovisual participativa, es fundamental que se produzca un anclaje social de la responsabilidad y el compromiso. Una y otro vinculan a las personas y colectivos sociales con el desarrollo de esa experiencia a medio y largo plazo. Lo hacen articulando entre sí unos modos de operar en el hacer comunicación que se mueven constantemente entre la cooperación y la colaboración. Estas dos dinámicas se entrelazan para sostener y mantener las iniciativas, y van comprometiendo a la comunidad en autogestionarlas. Sin este afianzamiento, las experiencias perecen, como en el caso de *Et sona? El Sud Sona!!!*, o bien terminan por ser episódicas, como en *Temps de memòria a La Llagosta*.
- El paso de una situación de emergencia de experiencias de creación audiovisual participativa a otra de inserción de las prácticas en la comunidad se ve reforzado por una actuación sinérgica entre la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC). Se percibe en el caso de *Mediona, cap a on anem?* y también en *Dones Reporteres de Mataró*. En conjunto, ambos campos pueden componer satisfactores con posibilidad de atender varias necesidades al mismo tiempo. Por tanto, la cuestión no es dirimir cuándo conviene fomentar la EC o la CC ni tampoco estratificarlas. Al contrario, es clave que un campo reconozca al otro para prever alianzas y posibles líneas de trabajo en común, en lugar de buscar cómo diferenciarse y definirse cada uno por su lado.
- La simbiosis de tácticas educomunicativas y de comunicación comunitaria es clave para la construcción de una estrategia política común. Unas pueden sostener a las otras y viceversa, al cooperar y colaborar entre ellas. Por tanto, la integración de los modos de operar y sus posibilidades de transformar la realidad se descubre como una línea de acción con un gran potencial de desarrollo en la consecución de la autonomía de este tipo de prácticas comunicativas. El caso más emblemático de los cinco estudiados es el de *Dones Reporteres de Mataró*. De otra forma, estas pequeñas

experiencias se convierten en reductos y terminan por quedar a la merced de múltiples contingencias, como por ejemplo: el esfuerzo incondicional de las personas concretas que las impulsan, la oportunidad de un momento concreto, un fuerte liderazgo a menudo personificado en alguien, etc. Estas son algunas de las debilidades que demuestra la iniciativa *Mediona, cap a on anem?*.

### **C) Interrelaciones entre el marco referencial y conceptual y el estudio de casos**

Finalmente, en este último apartado ponemos en relación los resultados obtenidos con el estudio de casos y los principales aprendizajes del marco referencial y conceptual que están relacionados con ellos. De esta forma, logramos recorrer un tercer estadio en la definición y concreción del objeto de estudio de esta tesis:

- Las experiencias de creación audiovisual participativa estudiadas muestran que la comunicación abierta siempre se funda en el diálogo (Kaplún, 1998). Del mismo modo, cuando la acción dialógica desaparece, estas prácticas pierden su identidad diferencial y devienen monólogos y, por tanto, comunicación cerrada. Este sería el caso de algunas de las etapas de *Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves*, por oposición al caso de *Dones Reporteres de Mataró*. La confluencia de educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) contribuye decisivamente a la constante apertura del proceso comunicativo.
- La prealimentación (Kaplún, 1998) conviene no colocarla solo al inicio del acto comunicativo sino como puerta de entrada, abierta de forma permanente. De este modo, las experiencias logran incorporar constantemente nuevas visiones y otros discursos, como sucede en el caso de *Mediona, cap a on anem?* a lo largo de su proceso de desarrollo y también en la reversión comunitaria. En la misma línea, es crucial articular una regeneración constante del colectivo que se comunica: no dejar que se agote ni su discurso ni tampoco su capacidad de alimentarse constantemente con nuevas incorporaciones. Sucedió así con *Et sona? El Sud Sona!!!* y la práctica tuvo que detenerse antes de lo previsto. En este sentido, los recorridos de la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC) son totalmente complementarios.
- El *aprender haciendo* y la apropiación del discurso son dos elementos que se entrelazan para conseguir la autoafirmación de los y las participantes de cada experiencia. De un lado, el aprendizaje desde la experiencia aporta significación al acto de hacer, mientras que el relato desde el *yo/nosotros* otorga poder a la propia palabra. Esta doble dinámica es común en todas las prácticas estudiadas. Asimismo, estas iniciativas contienen también la performatividad y la escucha activa como elementos de peso. Vinculan a personas y colectivos sociales a través de la elaboración de relatos y el compartir discursos. La educomunicación (EC) controla los modos de



articulación de este conjunto de dinámicas. En cambio, la comunicación comunitaria (CC) genera espacios y oportunidades diversas para ponerlas en práctica.

- La empatía es otra característica esencial de las prácticas de creación audiovisual participativa, y está presente de alguna forma en las cinco analizadas. Para Kaplún (1998) es del todo imprescindible para que exista comunicación y la describe como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de comprenderle, identificarse con él e incluso establecer una compenetración. La incorporación de la alteridad desde esta proximidad, acortando distancias, es uno de los grandes elementos reveladores de la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC), porque gana en profundidad y extensión tal como muestra, por ejemplo, *Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves*.
- Las experiencias de creación audiovisual participativa evidencian la variedad de relaciones entre centros y periferias que se dan en cualquier entorno y contexto social. Como instrumentos de transformación de la realidad, permiten cambiar esas percepciones iniciales y descubrir otras realidades que habían permanecido escondidas. Un buen aprovechamiento de esta dimensión crítica de las prácticas apela, por un lado, a la educomunicación (EC) y, por otro, a la comunicación comunitaria (CC). Esta segunda contribuye desde una multiplicidad de modos de ver la realidad de manera incisiva, mientras que la primera aporta un abanico de tácticas para subvertirla.
- Se producen igualmente procesos de concienciación y transformación personal en cada práctica, otra característica que entronca con el posicionamiento crítico. Personas y colectivos sociales se incorporan a experiencias educomunicativas para satisfacer otra carencia, pero se encuentran también con la necesidad difusa de intercomunicarse. La comunicación comunitaria, en cambio, suele situarse en un proceso de autoafirmación individual o colectiva que surge de la necesidad evidente de comunicarse desde el diálogo y la toma de la palabra.
- Las prácticas de creación audiovisual participativa combinan las dinámicas cooperativas y colaborativas con la idea de fomentar la resistencia del discurso y la persistencia de las voces en un compromiso de permanencia de la comunidad. Lo practican tanto las inscritas en la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC) como aquellas situadas en el cruce de ambas. A partir de ahí, aparte de organizar las tareas y acompañar la vivencia del proceso, estos modos de hacer también favorecen la agencialidad, o sea, conseguir la perdurabilidad de iniciativas comunicativas de la comunidad más allá de la experiencia concreta. Un claro ejemplo es, otra vez, el de *Dones Reporteres de Mataró*.
- Las cinco prácticas que componen el estudio de casos enlazan de lleno con un concepto de comunicación como trama e interacción social. *Temps de memòria a La Llagosta* teje la red desde una perspectiva intergeneracional pero también anima el

debate entre distintas maneras de comprender y exponer la memoria reciente del municipio. Por otro lado, *Et sona? El Sud Sona!!!* trenza la malla entre los y las jóvenes y cuatro barrios de Sabadell muy desmembrados entre sí, a pesar de su vecindad y pertenecer al mismo distrito de la ciudad. A partir de estos dos ejemplos se evidencia cómo las cinco iniciativas (y, por extensión otras experiencias similares<sup>151</sup>) articulan una polifonía desde la diversidad de formas de autoexpresión y autorrepresentación.

- En el marco del debate sobre la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC), se revela la propuesta de diferentes autores/as latinoamericanos/as<sup>152</sup> en torno al concepto de *comunicación/educación* como campo de posibles. Podemos convenir que las cinco prácticas del estudio de casos se enmarcan cómodamente bajo esta etiqueta, porque todas ellas integran una forma de hacer educomunicativa y de lo comunicación comunitaria. Habría que ver si pasaría lo mismo con la totalidad de experiencias de contraste, mucho más diversas entre sí en cuanto a las propuestas que contienen y las formas de organizarlas que proponen. De todas formas, el concepto nos parece sugerente: “un campo de articulaciones, en principio, de los procesos y prácticas sociales de formación de sujetos y subjetividades, con los procesos y prácticas sociales de producción de sentidos y significaciones” (Huergo, 2001 citado en Huergo, 2011: 20).

A partir de esta triangulación, nos resulta mucho más clarificador seguir investigando las prácticas, continuar indagando en los modos de hacer y entender la comunicación desde las redes sociales de base. Pretendemos que las personas y los colectivos sociales (movilizados y/o concienciados o en proceso de realizar este paso) puedan recurrir a la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC), indistintamente. En sus quehaceres de comunicarse siempre van a toparse con elementos de una y otra. Por ello, la opción que planteamos es un conocimiento de los usos más que de los discursos.

La idea es que la sociedad deje de verse interpelada por proyectos, *buenas prácticas* y líneas de acción estratégica traducidas en políticas públicas. El propósito es inverso: organizar un movimiento articulado de experiencias en continuo movimiento que estén protagonizadas por la *comunidad comunicante*. Esta propuesta incide doblemente en el concepto freireano de la praxis, porque la reivindicamos para tomar la palabra y para crear un engranaje que agrupe las infinitas fórmulas de ejercer esta apropiación. Con este fin, no nos sirve el activismo, ni tampoco tratar de convencer. Únicamente accediendo y practicando la comunicación podemos adentrarnos en un proceso liberador fundado en el diálogo.

A partir de todo el camino recorrido hasta llegar a la finalización de esta tesis, podemos afirmar que conocemos la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC), a

---

<sup>151</sup> El epígrafe 6.3. relativo a las experiencias de contraste corrobora esta suposición.

<sup>152</sup> Huergo (2000, 2001, 2005 y 2011), Da Porta (2011) y Soares (2000 y 2009), por ejemplo.

pesar de ser insondables y abrirse conjuntamente a una inmensidad de posibilidades. También hemos determinado qué tácticas consideramos que no son relativas ni a un campo ni al otro, como por ejemplo: la alfabetización, la propaganda, el activismo, la persuasión, el acceso a las tecnologías, la educación bancaria, etc. Por tanto, hay que ahuyentarlas de las dinámicas de creación audiovisual participativa liberadoras. Y hemos advertido del peligro que la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC) se conviertan en un muestrario de modelos de actuación e intervención social inducidos desde arriba. Es importante que puedan reforzarse mutuamente e impermeabilizarse frente a los intentos de confusión y coaptación.

En función de la confluencia de resultados entre el marco referencial y conceptual, el estado de la cuestión y el estudio de casos, podremos promover un mayor vínculo entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC). Esta interconexión favorecerá una toma de posición desde las prácticas, ya sea para situarse en el cruce entre ambos campos, ya sea para transitar de uno a otro, ya sea para colaborar o cooperar... Pensamos que este enfoque fortalecerá la posibilidad de autonomía de las redes sociales de base y, en definitiva, de la comunidad para *común-icar e inter-común-icarse*.

Es en toda esta trama de contingencias que situamos un nuevo campo transdisciplinario al que podemos llamar comunicación/educación (Huergo, 2000, 2001, 2005 y 2011) o bien comunicación edu-comunitaria. Una de sus principales tareas será provocar y activar un proceso de autoconvencimiento de que la comunicación es clave y no residual. No existe todavía una percepción social suficientemente extendida de lo importantes que son las prácticas comunicativas. Nadie puede ejercer la labor de diálogo por nosotros/as, y mucho menos los *mass media* y las redes sociales en manos de los poderes públicos y de las corporaciones privadas. La acción dialógica únicamente tiene sentido en común y desde el común.



## 8. CONCLUSIONES

Los resultados de la triangulación nos conducen directamente a apuntar las conclusiones de esta tesis. En un primer momento, vamos a enumerar y contrastar cada uno de los objetivos planteados, un doble objetivo general y cuatro objetivos específicos:

### DOBLE OBJETIVO GENERAL

- 1) Comprobar si hay una serie de indicadores que constituyen un itinerario validable para fortalecer la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC). Como indicadores, se proponen: satisfacción sinérgica de necesidades (Max-Neef, 1998), diálogo (Freire, 1969), prealimentación (Kaplún, 1998) y convivencialidad (Illich, 1985), presentes y decisivos en las prácticas de creación audiovisual participativa.
- 2) A partir de la sistematización de estas prácticas, buscar fórmulas para sostener una mayor complementariedad e interdependencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC), y luego organizar los fundamentos de un modelo de autoevaluación común que, a su vez, sea aplicable a una gran variedad de procesos de producción audiovisual participativa.

De una parte, la tesis cumple con el doble objetivo general y confirma su formulación. Por otro lado, la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) se posiciona como garantía para que ambos campos se doten de una mayor estabilidad y reconocimiento social y político. Este fortalecimiento se produce por dos razones principales: una mayor significación frente a las debilidades y las amenazas, y la posibilidad de contribuir a restablecer la comunicación del común.

A lo largo de esta investigación hay una constante visualización de la confluencia, por reiteración, y como oportunidad de ambos campos. Sobresale en las coincidencias del estado de la cuestión, las afirmaciones del marco referencial y conceptual, y las evidencias del estudio de casos. Todas ellas facilitan que las prácticas educomunicativas y de comunicación comunitaria se miren unas a otras, piensen en cómo establecer complementariedades e incluso generar interdependencias, con la idea de trabar fuerte la trama comunicativa que sostienen de uno y otro lado.

Los indicadores sirven a este cometido como distintivos (porque no están presentes en las *pseudoprácticas*) y, a su vez, como fórmula para afianzar e incluso para equilibrar o replantear los cimientos de las prácticas de creación audiovisual participativa. En este sentido,



son validables. Certifican por omisión pero también por presencia. No lo hacen desde una categorización externa de *buenas prácticas* sino preguntándose, desde dentro de las propias experiencias, sobre las acciones que se llevan a cabo: qué consiguen y cómo pueden articularse de forma más autónoma y emancipadora.

Estos indicadores de satisfacción sinérgica de necesidades, diálogo, prealimentación y convivencialidad, en cambio, no son nunca oportunidades, porque son intrínsecos a las formas de intercomunicarse que se fundamentan en la toma de la palabra, la escucha activa y la interacción con el entorno. Son fortalezas. Al situarse en el interior de las prácticas, tiene sentido que su comprobación apele a un modelo de autoevaluación común. Pensando que sirva a todas ellas, este modelo interpela a las educomunicativas, a las de comunicación comunitaria o a las confluentes.

Entre los fundamentos de este modelo, encontramos los cuatro indicadores pero también la participación como eje transversal al proceso, el constante tránsito entre la cooperación y la colaboración, la agencialidad, el replanteamiento de centros y periferias, la articulación de empatías, la comunión de afectos, el encuentro social y, en definitiva, la necesidad de *común-icar en común-idad*.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Observar qué elementos de las prácticas de creación audiovisual participativa son indicativos de la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC).

En la corroboración de este objetivo, destacan los elementos de confluencia que emanan del estudio de cinco casos y también se intuyen en las diez experiencias de contraste<sup>153</sup>. Las actividades performativas que se organizan en el espacio público son un dispositivo común, como por ejemplo las proyecciones acompañadas de foros, coloquios y debates pero también las grabaciones-acontecimiento, los platós participativos, los *vox populi*, las entrevistas colectivas, las tertulias de radio. Son cuestiones compartidas y todavía más compartibles entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC).

Cuando las dinámicas de acompañamiento que fomentan la expresión audiovisual, de un lado, y la acción comunicativa en la comunidad, del otro, se entrelazan a través de las prácticas de creación audiovisual participativa, se produce una simbiosis de modos de hacer, propósitos y resultados. Qué es comunicación y qué es educación se confunden del mismo modo que se produce una concurrencia de actividades educomunicativas y de comunicación comunitaria en una misma intervención.

- 2) Analizar si, en estas prácticas de creación audiovisual participativa, educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) actuando como satisfactores sinérgicos, la

---

<sup>153</sup> De hecho, estas constituyen un hilo conductor de las líneas de investigación futura. Corroboran coincidencias y marcan tendencias para construir confluencia.

prealimentación y el diálogo como prácticas y la convivencialidad como finalidad contribuyen a enunciar ambas disciplinas como campo estratégico.

En este objetivo, en cambio, sí hay una ligera modificación a agregar. La triangulación y la labor precedente de la investigación concluye una enunciación de la educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) como campo transdisciplinario. Con ello no afirmamos que esta condición expulse la estratégica pero sí que se superpone a ella como prioritaria.

En este sentido, la satisfacción sinérgica de necesidades desde prácticas que conciertan elementos educomunicativos y de comunicación comunitaria aporta datos concluyentes sobre su factibilidad y su conveniencia. El funcionamiento adecuado de experiencias corrobora su idoneidad, mientras que la eficacia se apunta como reconocimiento de todo lo demás que también podrían hacer en común ambas disciplinas.

Por su parte, el diálogo y la prealimentación como prácticas significa ir más allá de su intencionalidad y apurar sus posibilidades. El diálogo es conocer la alteridad y la identidad, afrontar el conflicto, encontrar la afectividad, activar la escucha, anular el silencio impuesto, respetar la palabra. Es, en definitiva, un símbolo de comunicación abierta frente al monólogo (Kaplún, 1998). También la prealimentación conlleva una apertura constante del acto de comunicarse, de la acción dialógica, para conocer y sentir con los y las demás pero también para dar paso, para dejar entrar, para escuchar, para hacer sentir.

Y la convivencialidad es, a partir de este dibujo de posibles, el marco de diseño social para transformar el diálogo en una realidad. Apunta desde qué posición la redes sociales de base pueden trabajar para devolver la comunicación al lugar que le corresponde, en manos de la comunidad, como ejercicio del común y apelación del *comunario*. Convierte a las experiencias y sus formas de hacer como instrumentos aprehensibles para ejercer la comunidad de la relación y del intercambio de reciprocidades.

- 3) Estipular cómo articular, sostener y consolidar una mayor complementariedad e interdependencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) que nos lleve a la creación de un modelo de autoevaluación común.

La tesis consigue aportar nuevos significados a los planteamientos de este objetivo. La complementariedad y la interdependencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) crecen en función de una articulación endógena de sus prácticas. Un proceso genera resultados y lleva a otro proceso, y también los resultados de cada proceso abren nuevas dinámicas procesuales. En este sentido, son complementarias, porque ahora puede ser el momento de una acción educomunicativa, más tarde de una comunitaria y, en paralelo, de otra combinada. Es en ese crecimiento sinfín que las experiencias de creación audiovisual participativa encuentran una fuerza exógena que las hace interdependientes entre sí. Por tanto, mantenerse y consolidarse pueden hacerlo mucho mejor entre sí, como retícula sostenida en la base de las redes sociales. Este camino es el que va conducir a un modelo de autoevaluación común: el conocer bien las prácticas desde dentro (destriparlas) para articularlas desde fuera (coserlas).

- 4) Apuntar si algún tipo de sistematización de las prácticas de creación audiovisual participativa sirve para establecer ese modelo de autoevaluación común que, a su vez, sea aplicable a una gran variedad de procesos de producción audiovisual participativa.

En cuanto al cuarto, también hay un importante matiz que revisar: no se trata de una fórmula de sistematización sino de una mirada sobre las experiencias de creación audiovisual participativa. Esa mirada se construye desde la diversidad y no el moldeado. Desechamos la idea de *buenas prácticas* y la sustituimos por un estudio *etnográfico* de experiencias en interacción. La transdisciplinariedad nos conduce directamente a una yuxtaposición y congregación de las prácticas. Tras ellas, aparecen luego los dos campos (edukomunikación y comunicación comunitaria), no al revés. Esa es la opción para mantener la diversidad y, al mismo tiempo, apelar a la sabiduría del hacer: estipular tácticas que sirven a contextos, objetivos, necesidades, situaciones concretas, aprender de ellas y, paso a paso, construir una estrategia política común. Ahí se dará cabida a todo lo que los campos de la edukomunikación (EC) y comunicación comunitaria (CC) –y también otros como quizá la mediación cultural (MC)- pueden aportar a la variedad de procesos de producción audiovisual participativa. Las tácticas mostrarán aspectos que comparten estos campos entre sí pero también diferencias, complementariedades, interdependencias, emergencias. En cambio, la acción estratégica servirá para fortalecer desde la diversidad y el reconocimiento de cada una de las aportaciones. Por ahora, conocemos situaciones en las que se da una correlación entre dispositivos de edukomunikación (EC) y comunicación comunitaria (CC), y otras en las que se produce una alternancia.

Una vez analizados y comentados la totalidad de objetivos, apuntamos las dos hipótesis que articulan esta tesis. Como ya hemos mencionado anteriormente, la primera delimita la acción principal, mientras que la segunda expone una acción subsidiaria:

#### PRIMERA HIPÓTESIS (acción principal)

Edukomunikación (EC) y comunicación comunitaria (CC) actuando como satisfactores sinérgicos, la prealimentación y el diálogo como prácticas y la convivencialidad como finalidad constituyen relaciones de conceptos que permiten articular la confluencia entre edukomunikación (EC) y comunicación comunitaria (CC) como campo estratégico de prácticas, saberes y metodologías.

#### SEGUNDA HIPÓTESIS (acción subsidiaria)

Una sistematización de las prácticas de comunicación audiovisual participativa posibilita modular, sostener y consolidar una mayor complementariedad e interdependencia entre edukomunikación (EC) y comunicación comunitaria (CC) y, a partir de ahí, plantear un modelo de autoevaluación común que, a su vez, retroalimente a este tipo de prácticas.

En primer lugar, vamos a desarrollar las conclusiones que se desprenden de la primera de las hipótesis.

#### PRIMERA HIPÓTESIS (acción principal)

Educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) actuando como satisfactores sinérgicos, la prealimentación y el diálogo como prácticas y la convivencialidad como finalidad constituyen relaciones de conceptos que permiten articular la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) como campo estratégico de prácticas, saberes y metodologías.

Basándonos en la triangulación y el resto de aportaciones que se articulan en esta tesis, señalamos que la primera hipótesis nos lleva a argumentar las siguientes conclusiones:

#### 1ª conclusión

**La comprensión de la naturaleza relacional de *comunidad* y *comunicación* nos sirve como argumento epistemológico para la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC).** Estos dos campos contienen una gran variedad de modos de hacer, en forma de prácticas, que la comunidad utiliza para generar oportunidades de comunicación en su seno pero también hacia el exterior, ya sea desde la alteridad o con otras comunidades. Todas estas experiencias guardan una serie de relaciones entre ellas, por lo que mucho mejor si operan en interacción y de forma interconectada. Hemos establecido que la comunicación toma sentido en su ser palabra, voz y mirada de la comunidad. Por tanto, se trata de una trama que se origina en la propia interrelación social. En consecuencia, conviene urdirla desde de la base, desde lo mínimo y lo máximo que representa cada práctica.

#### 2ª conclusión

**A partir de la aportación de Esposito (2003) de entender *communitas* (comunidad) como intercambio constante de dones y cargas, la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) toma el rango de necesidad,** que va mucho más allá de conveniencia. En la comunidad se producen intercambios comunicativos de forma constante, con producción de sentido pero también con implicación de los sentires. Esta actividad, aunque suele estar articulada de entre sí, no goza de ninguna estructuración interna que consiga sostenerla y reforzarla. Las prácticas de creación audiovisual participativa ofrecen esta oportunidad siempre y cuando puedan apoyarse entre ellas y apelar a una intervención mínimamente estructurada. De este modo, se logra ubicar ese quehacer voluntario, cotidiano y corresponsable de la comunicación en y entre las redes sociales de base en una dimensión correlacional, ligándolo a una concepción holística y sistémica del hacer comunicativo, contraria a idea

global que pretenden las empresas de información y entretenimiento (Pasquali, 1979), sean del tamaño que sean. Sin urdir la necesidad de confluencia, las prácticas se reconocen poco unas a otras y terminan por ceder espacio al *ruido mediático*.

### **3ª conclusión**

**La cuestión no es dirimir sobre la pertinencia y/o la conveniencia de aupar la educomunicación (EC) o bien la comunicación comunitaria (CC) sino comprenderlas de forma conjugada.** De esta forma, gracias a su capacidad sinérgica de satisfacer necesidades, se puede apelar a que se encuentren una con la otra e incluso lleguen a construir relaciones estables a partir de las prácticas que van abriéndose paso. Es clave que un campo reconozca al otro para prever alianzas y posibles líneas de trabajo en común, en lugar de buscar cómo diferenciarse y definirse cada uno por su lado. En este sentido se apela a la labor interrelación que pueden desempeñar los medios comunitarios, los grupos motores de experiencias educomunicativas, los equipos de facilitación, los técnicos y las técnicas municipales con sensibilidad por trabajar la comunicación, las entidades que trabajan en red pero todavía no han previsto una labor comunicativa más allá del activismo y/o la propaganda, etc.

### **4ª conclusión**

**El diálogo y la prealimentación son prácticas, tácticas, que remiten a la apropiación de sus bondades y posibilidades en común.** Se precisan una a otra porque consiguen fortalecerse mutuamente. Entre sus formas de operar, hay una serie de cuestiones compartidas (como, por ejemplo, la apertura frente a nuevas incorporaciones) y otras en las que difieren (la prealimentación tiende a una labor endógena mientras que el diálogo suele realizarse en una dimensión más exógena), por ello es tan importante que logren cooperar. La confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) consigue favorecerlo. El diálogo y la prealimentación no atienden solo a unos momentos y/o espacios de comunicación de las redes sociales de base sino que atraviesan la acción comunicativa de la comunidad en todos sus ámbitos. Sin cualquiera de estas dos tácticas, se termina perdiendo el valor intrínseco de *común-icar*.

### **5ª conclusión**

**La confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) y las prácticas de creación audiovisual participativa (desarrollándose en uno u otro campo o entrelazando ambos) se convierten en fuentes de convivencialidad.** Este concepto apela a su consideración del vivir en sociedad que no se construya a partir del tener sino del ser. Desde un punto de vista comunicativo no se trata de tener acceso a la información sino, en definitiva, de devenir sujetos activos de la labor de comunicarse e informarse. Las llamadas *redes sociales* digitales pueden ser un canal más en el que explorar la difusión y transferencia de conocimientos y sentires pero, por sí solas, no son sustitutas ni de las prácticas ni de las aportaciones de la educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC). Los soportes o canales de emisión no generan convivencialidad sino



aquellas situaciones de encuentro social en las que se utiliza la comunicación en su sentido pleno. Desde esta posición *privilegiada*, podemos reordenar nuestra vida en común y optar por una emancipación respecto a la productividad industrial (Illich, 1985).

### **6ª conclusión**

**La confusión con que todavía se perciben socialmente los campos de la educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) tiene que ver con la incapacidad de contarse hacia afuera.** El problema es de falta de reconocimiento social y también de coaptación. La voracidad de las empresas de información y entretenimiento (Pasquali, 1979) es tan poderosa que no dejan ningún espacio de convivencia para que, al menos, fluya en paralelo la comunicación de las redes sociales de base. Asimismo, estas formas comunicativas siempre han tendido a contarse desde la complejidad y el antagonismo, lo que ha resultado perjudicial para su comprensión social. Ahora bien, parece que la emersión de prácticas de creación audiovisual participativa a nuestro alrededor constituye un buen síntoma para comprender la necesidad de esta comunicación desde el hacer. En este sentido, la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) se erige como una oportunidad para proponer un trabajo de inserción que contribuya a reconocer acciones, saberes y maneras de hacer.

### **7ª conclusión**

**En la fundación de un campo transdisciplinario, se precisa únicamente la voluntad de reconocerlo como tal, con sus relaciones, complejidades y tensiones.** Desde este convencimiento, contribuiremos a reforzar, alimentar y hacer crecer las epistemologías y las prácticas que operan en él. Como expone Huergo (2005), es una posibilidad articuladora de muchas luchas particulares con el objetivo de trazar un horizonte común que las agrupe a todas y consiga hacer surgir algo nuevo sustentado en la base social. Se trata de una perspectiva que reconoce el conocimiento como un saber que se articula a partir de los quehaceres de la comunidad y no en un sentido inverso. En el horizonte está la comunicación como necesidad, llámese comunicación/educación o comunicación educomunitaria. El término importa bien poco, lo crucial es el convencimiento compartido de ese horizonte por trazar en común.

A continuación, apuntamos la segunda hipótesis para delimitar cuáles son las conclusiones que pueden desglosarse a partir de ella.

#### **SEGUNDA HIPÓTESIS (acción subsidiaria)**

Una sistematización de las prácticas de comunicación audiovisual participativa posibilita modular, sostener y consolidar una mayor complementariedad e interdependencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) y, a partir de ahí, plantear un modelo de autoevaluación común que, a su vez, retroalimente a este tipo de prácticas.

Pasamos a desgranar algunas de las aportaciones de esta investigación para contrastar la segunda hipótesis, en forma de conclusiones:

### **1ª conclusión**

**La indisociabilidad entre *comunidad* y *comunicación* se presenta como fortaleza de las prácticas de comunicación audiovisual participativa.** Estas experiencias, en su gran variedad y riqueza, contribuyen a la existencia tanto de la propia *comunidad* como de la *comunicación*. La actividad comunicativa ejercida por las redes sociales de base es una condición *sine qua non* para la permanencia, persistencia y pervivencia de lo *comunario*, del común y, en definitiva, de la comunidad. En este contexto, las prácticas de creación audiovisual participativa devienen un elemento indispensable para alimentar el fuero de la comunidad, ya que le garantizan la asunción de un rol protagónico en cada uno de los actos comunicativos que proponen.

### **2ª conclusión**

**La sistematización de las experiencias comunicativas de base se conecta de raíz con recuperar algo que fue arrebatado: la *comunicación* a la *comunidad*.** Basándonos en que la comunidad no responde a lo propio sino al común (Esposito, 2003), podemos establecer que precisa de la construcción de un espacio comunicativo que le pertenezca de raíz, en lugar de que le venga garantizado por parte de las instituciones. Por ello se propone una serie de acciones de reposición que posibiliten a las redes sociales de base recuperar todo tipo de situaciones y oportunidades comunicativas que habían perdido o cedido, o bien de las que terminaron siendo despojadas. En definitiva se trata de devolver la economía a los márgenes (Esteva, 1996) para que la comunicación de la comunidad no dependa nunca más de ella. En esta labor de reversión, los campos de educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) son totalmente complementarios.

### **3ª conclusión**

**La participación es una condición previa para conseguir la autogestión de las prácticas de creación audiovisual participativa.** Esta afirmación puede parecer una obviedad, pero en las experiencias hay infinidad de situaciones de *pseudoparticipación* que generan momentos de expresividad pero no de autoexpresión, autorepresentación y autoafirmación de las personas y colectivos sociales que las protagonizan. Para que esto no suceda, es primordial que cualquier intervención desde fuera sirva de acompañamiento y facilitación, que nunca se ponga en primer término. Además, es clave incorporar en todo momento la toma de decisiones de los y las participantes. También es preciso que, a lo largo de todo el proceso, se trabaje para afianzar el compromiso y la responsabilidad de las personas y colectivos sociales, o sea, de la comunidad. Ello se consigue desde la combinación permanente de dinámicas de cooperación y colaboración. Educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) aportan formas de operar complementarias que logran trabar por dentro esta interdependencia entre participación y autogestión.

#### **4ª conclusión**

**En una dinámica casi sinfín, las redes sociales de base actúan de apuntalamiento en la acción del comunicarse recíprocamente personas y colectivos sociales.** Para que exista comunicación, es importante que la transmisión de saberes u opiniones y también el intercambio de miradas y visiones encuentren un *sostén* en el que servir de prealimentación y buscar retroalimentaciones. Al pasar de situaciones dominadas por el silencio a otras en las que produce y reproduce una presencia de voces diversas (Rodríguez, 2010), las líneas y los nodos de la red devienen puntos de inflexión que se convierten en *altavoces* en un sentido figurado. Es así porque es esa trama social la que garantiza que, más allá de las tecnologías, se produzcan una serie de intercambios que facilitan la circulación de todo tipo de: saberes, *sentires*, percepciones, comprensiones.

#### **5ª conclusión**

**Las redes sociales de base mejoran su capacidad de agencia desde la comunicación si perciben el conjunto de experiencias en las que participar como un todo.** En este sentido, para posibilitar una sólida agencialidad de las prácticas de creación audiovisual participativa, es crucial una convergencia de los campos de la educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) que convenza a las redes sociales de base. Estas redes detentan la capacidad de trabajar para que las experiencias sean sostenibles y perduren, y les genera más confianza dirigir sus esfuerzos a un campo bien articulado. La diversidad de opciones para comunicarse siempre resulta sugerente pero no así la desmembración del terreno que las acoge. Por tanto, la creación de una plataforma común que agrupe todo tipo de prácticas de creación audiovisual participativa puede resultar muy recurrente.

#### **6ª conclusión**

**El encuentro social es absolutamente común a ambos campos: el educomunicativo y el de la comunicación comunitaria.** Sosteniéndose cada uno en una enorme variedad de prácticas, son capaces de construir y mantener espacios colectivos, físicos y simbólicos, en los que encontrarse en comunidad para compartir miradas, puntos de vista y visiones del entorno, la cotidianidad y la vida en común. Por su parte, la educomunicación (EC) suele ofrecer oportunidades de encuentro social donde antes no lo había, e incluso vivir el despertar de personas y colectivos sociales *aletargados*. Del otro, en muchos casos la comunicación comunitaria (CC) aparece como un gran estallido de opciones para nutrir el encuentro social pero solo la capacidad de atracción y la perseverancia podrán lograr que este se amplifique y dilate en el tiempo.

#### **7ª conclusión**

**La educomunicación (EC) y la comunicación comunitaria (CC) son interdependientes en el sentido que se sirven mutuamente de forma intrínseca.** En consecuencia, hay una parte de su sentido y/o razón de ser que únicamente se entiende con la existencia o colaboración de la otra. Entre sus interdependencias, destaca que la educomunicación (EC) controla los modos de articulación de las prácticas de comunicación audiovisual

participativa e invita facilitarlos en el sentido de hacerlos accesibles y factibles. Desde este punto de vista, actúa como propulsora. En cambio, la comunicación comunitaria (CC) juega un papel más impulsor porque genera espacios y oportunidades muy diversas en los que poner en práctica ese despertar. Pero, a menudo, se queda sin proponer mecanismos suficientemente próximos para que determinadas personas y ciertos colectivos sociales también deseen acceder a esos espacios y/o aprovechar las oportunidades planteadas.

### **8ª conclusión**

**La incorporación de la alteridad desde la proximidad es compartida tanto por la educomunicación (EC) como por la comunicación comunitaria (CC).** Las prácticas que desarrollan cualquiera de estos dos campos o bien que nacen ya de su confluencia constituyen una excusa perfecta para conocer la otredad desde una posición de cercanía. Existe una infinidad de experiencias (la mayoría de creación audiovisual participativa) que logran acortar distancias a través de la empatía, llegando a promover situaciones de confianza mutua donde antes solo había lejanía, desconfianza e incluso rechazo. Por tanto, esta característica es claramente reveladora de las potencialidades de confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC). En conjunto, pueden devenir un instrumento enormemente poderoso para suscitar todo tipo de acercamientos donde en un inicio solo hay susceptibilidad e indiferencia.

### **9ª conclusión**

**Educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) son transformadoras en el sentido de que operan sobre otras subjetividades** (a diferencia de las que utilizan los grandes medios) **y son capaces de recolocar relaciones entre centros/periferia.** Las prácticas que se inscriben en una u otra (o bien el cruce de ambas) permiten cambiar las percepciones iniciales y/o sesgadas sobre la realidad, e incluso llegar a descubrir otra nueva realidad que hasta entonces había permanecido escondida. La comunicación comunitaria (CC) contribuye a ello desde una multiplicidad de modos de ver la realidad de manera incisiva, mientras que la educomunicación (EC) aporta un abanico de tácticas para alterar las imposiciones que nos vienen dadas por las empresas de información y entretenimiento (Pasquali, 1979). En este sentido, los dos campos manifiestan un comportamiento altamente complementario que conlleva la puesta en valor de otras subjetividades y, al mismo tiempo, posibilita subvertir centros y periferias que nos vienen dados.

A partir de estas conclusiones, podemos validar las dos hipótesis de esta tesis, pero con dos pequeñas matizaciones conceptuales que nos parece importante introducir: una en la principal y otra en la subsidiaria. En el caso de la primera hipótesis (principal), sustituimos el término de *campo estratégico* por *campo transdisciplinario*. En cuanto a la segunda (subsidiaria), proponemos una eliminación, la del verbo *modular*.

La verificación, con pequeños matices, que se ha producido mediante el proceso de investigación de esta tesis nos lleva a redactar las dos hipótesis en su formulación definitiva.

**PRIMERA HIPÓTESIS (acción principal)**

Educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) actuando como satisfactores sinérgicos, la prealimentación y el diálogo como prácticas y la convivencialidad como finalidad constituyen relaciones de conceptos que permiten articular la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) como campo **transdisciplinario** de prácticas, saberes y metodologías.

**SEGUNDA HIPÓTESIS (acción subsidiaria)**

Una sistematización de las prácticas de comunicación audiovisual participativa posibilita sostener y consolidar una mayor complementariedad e interdependencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) y, a partir de ahí, plantear un modelo de autoevaluación común que, a su vez, retroalimente a este tipo de prácticas.







## 9. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Una vez hemos logrado comprobar las dos hipótesis y cumplir los objetivos marcados, nos preguntamos sobre la factibilidad de la tesis para proponer una continuidad de esta línea de estudio y nuevas perspectivas de trabajo.

En primer término, queremos destacar que la proximidad de esta tesis con las prácticas de creación audiovisual participativa facilitará la aplicación de algunos de sus resultados<sup>154</sup>. Este proceso de reversión a la realidad estudiada conllevará, seguramente, el surgimiento de nuevas preguntas que nos conducirán, a su vez, a proponer alguna línea de continuidad de la presente investigación.

Asimismo, desde sus inicios, esta tesis ya ha sido planteada como una fase intermedia de un caminar y una forma de hacerlo. Por tanto, existe la intención de elaborar un **modelo de autoevaluación común** entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC). Pensamos que será una herramienta de mucha utilidad para afianzar su confluencia, incidir en sus complementariedades e interdependencias, y enriquecer y fortalecer las prácticas de creación audiovisual participativa.

Pero sobre todo confiamos en que un instrumento de este tipo vea la luz porque estamos convencidas no solo de su potencial transdisciplinario sino también de todas las apropiaciones que pueden enriquecerlo de forma permanente. Nos lo imaginamos en manos de asociaciones y colectivos de educomunicación, medios y otras experiencias de comunicación comunitaria, grupos y proyectos de mediación cultural, comunidades creativas, redes sociales de base, planes comunitarios e iniciativas similares, espacios participativos de la política local y, sobre todo, de la comunidad.

Con el tiempo, este modelo de autoevaluación común podría convertir la simbiosis entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC) en coyuntura para configurar un espacio comunicativo de las redes sociales de base que trabaje la **audiovisuabilidad** (audiovisual+habilidad). Por tanto, la proyección social de esta tesis no se circunscribe solo en postular un nuevo campo transdisciplinario de prácticas, saberes y metodologías, sino sobre todo en abrir una puerta para articular organización y movimiento comunicativo autónomo por parte de estas redes.

La tesis nos ha conducido a afirmar que el **modelo de autoevaluación común** es necesario para sostener y consolidar las prácticas de creación audiovisual participativa y para

---

<sup>154</sup> Como ya sucedió con el trabajo de investigación anterior (Mayugo, 2011b).

contribuir, en la medida de lo posible, a la confluencia entre educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC). También aportamos fundamentación teórica y algunas pistas más metodológicas sobre los elementos clave de este modelo.

Pero nos resta bastante camino por recorrer. Entre los temas básicos, está la cuestión que apuntamos en la segunda hipótesis bajo el concepto de sistematizar las prácticas de comunicación audiovisual participativa. No nos referimos ni a catalogarlas ni a jerarquizarlas ni a seleccionarlas según una serie de estándares. Una primera idea es congregarnos y relatarlas a través de sus propias voces<sup>155</sup>. Pero, enseguida, nos surge también el interés de relacionarlas entre ellas<sup>156</sup> y comprenderlas mejor desde dentro.

A partir del panel de expertas de esta tesis también ha surgido la necesidad de comprendernos más entre los y las que trabajamos en el terreno de la educomunicación (EC) y/o la comunicación comunitaria (CC). Eso significa concebir colectivamente y, desde diversas perspectivas complementarias, pensar en ese campo transdisciplinario.

Otro reto mucho más a largo plazo es, a partir, de una de las conclusiones de esta tesis contribuir, desde las tácticas, a la conformación de una estrategia política que sirva para significar la multiplicidad de voces y miradas que albergan las prácticas educomunicativas y de comunicación comunitaria en su conjunto. Ahí volvemos a apelar a Huergo en esa idea de elaborar una serie de estrategias comunicativas que guíe políticas proyectivas desde la base social.

Todas estas cuestiones nos ofrecerán respuestas sobre cómo establecer y luego diseñar un posible **modelo de autoevaluación común** para la mayor diversidad posible de experiencias de comunicación audiovisual participativa protagonizadas por las redes sociales de base desde la autonomía.

---

<sup>155</sup> En la línea del libro M. Martínez, C. Mayugo y A. Tamarit (Coords.) (2012). *Comunidad y comunicación: prácticas comunicativas y medios comunitarios en Europa y América Latina*. Madrid, España: Fragua, y un segundo tomo que está en proceso de producción.

<sup>156</sup> Tal como apuntamos con la incorporación de diez experiencias de contraste como vía subsidiaria de comprobación de esta tesis, a las cuales hemos identificado, relacionado entre sí, aplicado los cuatro indicadores y hecho interaccionar mínimamente con el estudio de casos.

## 10. BIBLIOGRAFÍA

Alcocer, M. (1998). Investigación acción participativa. En Galindo Cáceres, L. J. (coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México DF, México: Longman.

Alegre, A. y O'Siochru, S. (2005). Derechos de la comunicación. En A. Ambrosi, V. Peugeot y D. Pimienta (Coords.), *Palabras en juego: Enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información*. Caen, Francia: C & F Éditions. Recuperado de: <http://vecam.org/archives/article603.html>

Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona, España: Labor.

Barranquero, A. y Torres, L. (2015). Imágenes contemporáneas de la comunicación ciudadana y comunitaria en América Latina. Un encuentro entre Clemencia Rodríguez y Cecilia M. Krohling Peruzzo. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, 1, 13-18. Recuperado de: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ricd/index>

Becker, A. (2007). *Commons*: más allá de los conceptos de bien, derecho humano y propiedad. Entrevista con Gustavo Esteva sobre el abordaje y la gestión de los bienes comunes. Recuperado de: <http://documents.mx/download/link/esteva-entrevista-commons>

Beltrán, L. R. (2005). La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo. En D. Loreti, G. Mastrini y M. Baranchuk (Comps.), *Participación y democracia en la Sociedad de la Información. Actas del III Congreso Panamericano de Comunicación*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

Beltrán, L. R. (1981). Adiós a Aristóteles: La Comunicación "Horizontal". *Comunicação e Sociedade*, 6, 5-35.

Berardi, F., Jacquemet, M. y Vitali, G. (2003). *Telestreet. Máquina imaginativa no homologada*. Barcelona, España: El Viejo Topo.

Campoy, C. y Mayugo, C. (2015). Educomunicación e medios comunitarios en Europa. De barreiras invisíveis e conceitos irmãos. Conversa entre Sonia Livingstone e Peter Lewis. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, 2, 11-18. Recuperado de: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ricd/index>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (2007). *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL.

Cloutier, J. (1973). *La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-média ou l'ère d'Emerec*. Montreal, Canadá: Presses de l'Université de Montréal.

Clua, A. (2005). La regulación del tercer sector del audiovisual en Gran Bretaña: ¿Un referente? (Artículo no publicado). Asamblea per la Comunicació Social, Barcelona.

Crovi Druetta, D., López Cruz, M. A. y López González, R. (2009). *Redes sociales: análisis y aplicaciones*. México DF, México: Plaza y Valdés y UNAM.

Cury, A. (2007) *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Barcelona: Zenith / Planeta.

Chaparro, M. (2013). La comunicación del desarrollo. Construcción de un imaginario perverso. *Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 94, 31-42. Recuperado de: <http://telos.fundaciontelefonica.com/>

Chaparro, M. (2012). Medios de comunicación y democracia. Lecciones desde América Latina. *Commons. Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, 1, 15-34. Recuperado de: <http://reuredc.uca.es/index.php/cayp/index>

Chaparro, M. (2009). Comunicación para el empoderamiento y comunicación ecosocial. La necesaria creación de nuevos imaginarios. *Perspectivas de la Comunicación*, 1, 146-158. Recuperado de: <http://www.perspectivasdelacomunicacion.cl/>

Chaparro, M. (2008). Los escenarios europeo y latinoamericano. Medios comunitarios y ciudadanos. *Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 74, 143-148. Recuperado de: <http://telos.fundaciontelefonica.com/>

Dabas, E. N. (Comp.) (2008). *Red de redes: las prácticas de la intervención en redes sociales*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Dabas, E. N. (2007, noviembre). Mapeando una historia. Redes sociales y restitución de recursos comunitarios. Ponencia presentada en el *Seminario Internacional: Bogotá por los derechos de las familias*, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://revista-redes.rediris.es/webredes/ivmesahis/MAPEANDO%20UNA%20HISTORIA.pdf>

Dabas, E. N. y Najmanovich, D. (Comp.) (2002). *Redes. El lenguaje de los vínculos: hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Da Porta, E. (2011). Comunicación y Educación: algunas reflexiones para la búsqueda de nociones estratégicas. En E. Da Porta (Comp.), *Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico* (pp. 41-60). Córdoba, Argentina: Gráfica del Sur.

De Certeau, M. (2006). *La invención de lo cotidiano. I Artes de Hacer*. México DF, México: Universidad Iberoamericana-ITESO.

De Certeau, M. (1974). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: Pre-Textos.

Dewey, J. (2008). *How we think*. New York, NY: Cosimo Classics.



- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Downing, J. D. H. (Ed.) (2011). *Encyclopedia of Social Movement Media*. Londres, Reino Unido: Sage.
- Esposito, R. (2009). *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. Barcelona, España: Herder.
- Esposito, R. (2005). *Immunitas. Protección y negación de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Esposito, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Esteva, G. (1996). Desarrollo. En W. Sachs, (Ed.), *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder* (pp. 52-74). Lima, Perú: PRATEC.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores [Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators]. *Comunicar*, 38, 75-82. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>.
- Freinet, C. (2005). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México DF, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Gajardo, M. (1983). Investigación participativa. Propuesta y proyectos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XIII, 1, 49-85. Recuperado de: [http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t\\_1983\\_1\\_03.pdf](http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_1983_1_03.pdf)
- García, J. (2013). Transformaciones en el Tercer Sector: el caso de las radios comunitarias en España. *adComunica. Revista de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 5, 111-131. Recuperado de: <http://www.adcomunicarevista.com/ojs/index.php/adcomunica>
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Helsper, E. (2015, mayo). *Cómo la competencia mediática amplifica y contrarresta la desigualdad social*. Ponencia presentada en el *I Encuentro Ciudadanía e Educomunicación Cara a unha comunicación non excluínte*, Santiago de Compostela, España. Recuperado de: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ricd/article/view/2661/2824>
- Heller, A. (1996). *Una revisión de la teoría de las necesidades*. Barcelona, España: Paidós.
- Huergo, J. (2011). Sentidos estratégicos de comunicación/educación en tiempos de restitución del Estado. En Da Porta, E. (Comp.), *Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico* (pp. 15-40). Córdoba, Argentina: Gráfica del Sur.

Huergo, J. (2005). *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales*. La Plata, Argentina: EPC. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/81979700/Jorge-Huergo-Comunicacion-cultura-y-educacion-una-genealogia-tesis-completa#scribd>

Huergo, J. (Ed.) (2001). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas* (Edición renovada). La Plata, Argentina: EPC.

Huergo, J. (2000). Comunicación/Educación: itinerarios transversales. En C.E. Valderrama, (Ed.), *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías* (pp. 3-26). Bogotá, Colombia: Universidad Central/Siglo del Hombre.

Illich, I. (1985). *La convivencialidad*. México DF, México: Planeta. Recuperado de: <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n26/aiill.html>

Jacorzynski, W. (2004). *Crepúsculo de los ídolos en la antropología social: más allá de Malinowski y los posmodernistas*. México DF, México: Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social (CIEAS),

Jenkins, H. (2008). *Convergente Culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona, España: Paidós.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.

Kaplún, M. (1992). Repensar la educación a distancia desde la comunicación *Cuadernos de Diálogos de la Comunicación*, 23, 7-24.

Kisnerman, N. (1990). *Comunidad*. Buenos Aires, Argentina: Humanitas.

Lemish, P. (2011). Facilitating the social reality challenge with youth filmmakers. En Fisherkeller, J. (Ed.), *International perspectives on youth media. Cultures of production and education* (pp. 283-300). Nueva York, NY: Peter Lang.

Lewis, P. (Ed.) (1995). *Medios de comunicación alternativos: la conexión de lo mundial con lo local*. París, Francia: UNESCO.

López Cantos, F. y Mayugo, C. (2004). Televisión local y políticas de desarrollo local. En J. Latorre, A. Vara y M. Díaz (Eds.), *Ecología de la televisión: tecnologías, contenidos y desafíos empresariales. Actas del XVIII Congreso Internacional de Comunicación* (pp. 543-548). Pamplona, España: Eunate

López Cantos, F. y Mayugo, C. (2004). Un tercer sector audiovisual para la diversidad cultural. *Portal de la Comunicación* del Instituto de la Comunicación (UAB). Recuperado de: [http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/148\\_mayugo.pdf](http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/148_mayugo.pdf)

López Cantos, F. y Mayugo, C. (2003, noviembre). Hacia la Comunicación Social: El Tercer Sector Audiovisual. Comunicación presentada en el *V Foro de Investigación en Comunicación. La comunicación: nuevos discursos y perspectivas*, Madrid, España. Recuperado de:

[https://www.academia.edu/13650527/Hacia\\_la\\_Comunicaci%C3%B3n\\_Social\\_El\\_Tercer\\_Sector\\_Audiovisual](https://www.academia.edu/13650527/Hacia_la_Comunicaci%C3%B3n_Social_El_Tercer_Sector_Audiovisual)

Luna, M. R. (2012). Producción de narrativas audiovisuales: inclusión y desarrollo comunitario en sectores sociales desfavorecidos de la ciudad de Buenos Aires. En M. Martínez, C. Mayugo y A. Tamarit (Coords.), *Comunidad y comunicación: prácticas comunicativas y medios comunitarios en Europa y América Latina* (pp. 205-216). Madrid, España: Fragua.

Luna, M. R. (2010). La producción audiovisual como estrategia para la comunicación ciudadana. En Martínez Hermida, M. (Comp.) *Ciudad y Comunicación*. Madrid, España: Fragua.

Luna, M. R. (2008). La enseñanza audiovisual para el fomento de competencias múltiples [Audiovisual education to promote multiple competences]. *Comunicar*, 31, 469-475. <http://dx.doi.org/10.3916/c31-2008-03-037>

Madison, S. D. (2005). *Critical Ethnography: Method, Ethics and Performance*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Martínez, M. (2012). Comunidad y Comunicación: voces y prácticas de diversidad. En M. Martínez, C. Mayugo y A. Tamarit (Coords.), *Comunidad y comunicación: prácticas comunicativas y medios comunitarios en Europa y América Latina* (pp. 21-35). Madrid, España: Fragua.

Martínez, M. y Amorín, O. (2012). Los medios comunitarios como lugar de encuentro social: Radio Filispim de O Ferrol. En M. Martínez, C. Mayugo y A. Tamarit (Coords.), *Comunidad y comunicación: prácticas comunicativas y medios comunitarios en Europa y América Latina* (pp. 297-308). Madrid, España: Fragua.

Martínez, M. y Mayugo, C. (2013, mayo). Prácticas de intersección entre comunicación comunitaria y educomunicación. En M. Ledo y M. I. Vassallo de Lopes *Libro de Actas. XIII Congreso Internacional Ibercom*, Santiago de Compostela, España.

Mata, M. C. (2005). Prólogo. En Huergo, J. *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales*. La Plata: EPC. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/81979700/Jorge-Huergo-Comunicacion-cultura-y-educacion-una-genealogia-tesis-completa#scribd>

Mayugo, C. (2015, mayo). Puntos de encuentro entre educomunicación y comunicación comunitaria. Comunicación presentada en el *Congreso Internacional Comunicación, Sociedad Civil y Cambio Social*, Castelló de la Plana, España.

Mayugo, C. (2014a). Proyecciones actuales de la educomunicación en América Latina: conversación entre Oliveira Soares, Citelli y Kaplún. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, 0, 12-17. Recuperado de: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ricd/index>

Mayugo, C. (2014b). Perspectivas de contraste sobre la educomunicación en Europa y América Latina. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, 0, 18-21. Recuperado de: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ricd/index>

Mayugo, C. (2012a). La creación audiovisual participativa como espacio de encuentro y activador social. En M. Martínez, C. Mayugo y A. Tamarit (Coords.), *Comunidad y comunicación: prácticas comunicativas y medios comunitarios en Europa y América Latina* (pp. 49-63). Madrid, España: Fragua.

Mayugo, C. (2012b). Educomunicación, participación social y prácticas de comunicación comunitaria. La experiencia catalana. En M. Martínez y F. Sierra (Coords.), *Comunicación y desarrollo. Prácticas comunicativas y empoderamiento local* (pp. 323-350). Barcelona, España: Gedisa.

Mayugo, C. (2011a, mayo). Ejes comunes y retroalimentaciones entre Educación en Comunicación y comunicación comunitaria. Comunicación presentada en el *I Congreso Internacional Comunicación y Educación: Estrategias de Alfabetización Mediática*. Bellaterra, España.

Mayugo, C. (2011b). *Comunicación comunitaria y Educación en Comunicación: un estudio de casos para atender nuevas necesidades socioeducativas en el espacio local* (Tesina no publicada). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Mayugo, C. (2007a). *Estratègies de desenvolupament de polítiques educatives locals amb els mitjans de comunicació local* (Informe final de la investigación no publicado). Área de Educación de la Diputación de Barcelona, Barcelona.

Mayugo, C. (2007b). Engranatges del sector audiovisual de proximitat: televisió local versus televisió comunitària. En J. Sánchez Navarro (Ed.), *Horitzó TV. Perspectives d'una altra televisió possible* (pp. 47-55). Barcelona, España: Institut de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona.

Mayugo, C. (2007c). Comunicación comunitaria. Trayectorias y perspectivas en el Estado español. En A. Walzer, M. García y J. C. Rodríguez (Eds.), *Comunicación alternativa, ciudadanía y cultura* (pp. 67-80). Madrid, España: Edipo.

Max-Neef, M. (1998). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona, España: Icaria Editorial.

Mealla, E. (2008). Cohesión social: ¿una nueva retórica? En D. García Delgado (Dir.), *Hacia un modelo de desarrollo productivo con inclusión social. Problemas y desafíos*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO. Recuperado de: <http://www.aaps.org.ar/dev/articulos/eloymealla.pdf>

Panitz, T. (2001). Collaborative versus cooperative learning: a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. Recuperado de: <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>

Pasquali, A. (1979). *Comprender la comunicación*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila.

Ramos, J. (2015). *La revolución de los desheredados: Participación de las redes de medios comunitarios y alternativos en la construcción de políticas de comunicación en Bolivia* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Salamanca, Salamanca.

Renó, D. (2015). Educomunicação e comunicação cidadã na América Latina: um desenvolvimento necessário. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, 2, 19-23. Recuperado de: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ricd/index>

Rodríguez, C. (2011). Citizens' Media. En: J. D. H. Downing (Ed.), *Encyclopedia of Social Movement Media* (pp. 98-103). Londres, Reino Unido: Sage.

Rodríguez, C. (2010). Tecnologías para nombrar al mundo. Procesos de apropiación y uso de las TICs. *Portal de la Comunicación* del Instituto de la Comunicación (UAB). Recuperado de: [http://www.portalcomunicacion.com/catunesco/download/2010\\_rodriguez\\_conferencia\\_UAB.pdf](http://www.portalcomunicacion.com/catunesco/download/2010_rodriguez_conferencia_UAB.pdf)

Rodríguez, C. (2008). Construyendo país desde lo pequeño: comunicación ciudadana en Montes de María. En: Rodríguez, C. (Ed.), *Lo que le vamos quitando a la guerra: medios ciudadanos en contextos de conflicto armado en Colombia* (pp. 15-52). Bogotá, Colombia: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina y Frierich Ebert Stiftung.

Sáez, Ch. y Espinoza, C. (2012). *Televisiones comunitarias chilenas ante el desafío de la TV digital*. Santiago de Chile, Chile: Consejo Nacional de Televisión (CNTV).

Salmon, C. (2008). *Storytelling. La máquina de fabricar historias y formatear mentes*. Madrid, España: Península.

Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México DF, México: Siglo XXI - CLACSO.

Soares, I. (2009). Caminos de la educocomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas*, 30, 194-207. Recuperado de: <http://www.ucentral.edu.co/investigacion/instituto-de-estudios-sociales-contemporaneos/revista-nomadas>

Soares, I. (2000). La Comunicación/Educación como nuevo campo de conocimiento y el perfil de su profesional. *Humánitas*, 13, 11-36. Recuperado de: [http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401596/2013\\_2/ismardeoliveirasoares.pdf](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401596/2013_2/ismardeoliveirasoares.pdf)

Tacchi, J., Slater, D. y Lewis, P. (2003, julio). Evaluating Community Based Media Initiatives: An Ethnographic Action Research Approach. Comunicación presentada en la Conferencia OURMedia III. Barranquilla, Colombia. Recuperado de: [http://portal.unesco.org/ci/en/files/15731/10843655801Evaluating\\_Community\\_based\\_media\\_initiatives.pdf/Evaluating+Community+based+media+initiatives.pdf](http://portal.unesco.org/ci/en/files/15731/10843655801Evaluating_Community_based_media_initiatives.pdf/Evaluating+Community+based+media+initiatives.pdf)

Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. Nueva York, NY: Bantam Books.



Tomàs, R. (2011). A comunicación como ben común. En M. Outeiriño (Comp.), *A comunicación e o ben público. V Foro Cidacom* (pp. 11-26). Santiago de Compostela, España: Nino-Centro de Impresión Digital.

Turner, V. (1987). The Antropology of Performance. En V. Turner (Comp.), *The Antropology of Performance*. Nueva York, NY: PAJ Books.

Vega, J. E. (2010, octubre). Construcción de ciudadanía y cohesión social local: prácticas y problemas. Ponencia presentada en *URBSOCIAL. Diálogo Euro-latinoamericano sobre cohesión social y políticas públicas locales*, Sitges, España.

Vega, J. y Bayuelo, S. (2008). Ganándole terreno al miedo: cine y comunicación en Montes de María. En: Rodríguez, C. (Ed.), *Lo que le vamos quitando a la guerra: medios ciudadanos en contextos de conflicto armado en Colombia* (pp. 53-63). Bogotá, Colombia: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina y Frierich Ebert Stiftung.

Villarreal, O. y Landeta, J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización. *Investigaciones europeas de dirección y economía de la empresa*, 16(3), pp. 31-52, [http://dx.doi.org/10.1016/s1135-2523\(12\)60033-1](http://dx.doi.org/10.1016/s1135-2523(12)60033-1).

Vinelli, N. (2012). *Comunicación y televisión popular: escenarios actuales, problemas y potencialidades*. Buenos Aires, Argentina: El Río Suena.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Winkin, Y. (2005) El telégrafo y la orquesta. En G. Bateson, R. Birdwhistell, E. Goffman, E. T. Hall, D. Jackson, A. Scheflen, S. Sigman y P. Watzlawick. *La nueva comunicación* (pp. 11-25). Barcelona, España: Kairós.

## Anexo 1. Prácticas y experiencias en educomunicación y comunicación comunitaria

Una selección de prácticas de creación audiovisual participativa de *Teleduca. Educació i Comunicació*:

1. *Mostra de Produccions Audiovisuals de Sant Andreu* (Sant Andreu, Barcelona, 2001-2014) - <http://mostrasa.blogspot.com.es/>
2. *Mediona, ¿hacia dónde vamos?* (Mediona, 2012-2014) - <http://medionafilxrande.wordpress.com/> y canal de YouTube: [http://www.youtube.com/channel/UCO87mDw2fiWFJfXnqI\\_Hjmw](http://www.youtube.com/channel/UCO87mDw2fiWFJfXnqI_Hjmw)
3. *Compartamos nuestras ciudades: el punto de vista de los y las jóvenes* (Barcelona y Aix-en-Provence, enero a junio de 2013) - <http://www.duplaixbarcelona.org/>
4. *Ràdio casolana per emportar a la Trini!* (Trinitat Vella, Barcelona, 2012) - <http://cfatrinitatvella.wordpress.com/projectes-antics/aula-oberta/> y <http://vimeo.com/81800080>
5. *Perifèries 79* (Sant Boi de Llobregat, 2011) - <http://periferies79.wordpress.com/> y <http://vimeo.com/81618208> (documental final). Vídeos sobre el proceso: 1) <http://vimeo.com/81804199>, 2) <http://vimeo.com/81804200>, 3) <http://vimeo.com/82126067>, 4) <http://vimeo.com/82379694> y 5) <http://vimeo.com/82379695>
6. *Joves, Identitat i Creació* (Barri Besòs, Barcelona, 2011) - <http://vayavideosbarribesos.wordpress.com/> (algunos vídeos accesibles en el canal Vimeo de Teleduca: <http://vimeo.com/user2558838>)
7. *Et sona? El Sud Sona!!!* (Sabadell, septiembre de 2010 a diciembre de 2011) - <http://elsudsona.wordpress.com/> y <http://elsudsona.org/> (algunos vídeos accesibles en el canal Vimeo de Teleduca: <http://vimeo.com/user2558838>)
8. *Temps de memòria a La Llagosta* (La Llagosta, febrero de 2009 a abril de 2011) - <http://vimeo.com/20107780> (trailer)
9. *Fills i filles* (7 municipios de Catalunya, julio a noviembre de 2009) - [http://www.teleduca.org/documental\\_participatiu/](http://www.teleduca.org/documental_participatiu/)
10. *Mapping audiovisual / 3&1 Local y Jo participo!* (Lliçà de Vall, 2010 y 2008) - <http://www.youtube.com/user/joventutldv/videos>
11. *Mosaics* (Barri del Xup, Manresa, 2009) → DVD y <http://doneselxup.blogspot.es/>
12. *Mirades mineres y Anys d'esforç* (Cercs y Berga, 2008-2009) [http://www.mmcercs.cat/museu\\_nou/video.php?anim=5&idioma=cat](http://www.mmcercs.cat/museu_nou/video.php?anim=5&idioma=cat)
13. *Convivim a... / De tothom, de cadascú* (Sant Joan de Vilatorrada, 2007-2008) - [http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p\\_id=34562](http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=34562)
14. *Viure i conviure a Gironella* (Gironella, 2006-2007) - [http://www.iesperfontdevila.cat/videos/album1/2006\\_07/teleduca07/](http://www.iesperfontdevila.cat/videos/album1/2006_07/teleduca07/)

15. **Recuperem la nostra història recent** (Castellet i La Gornal, 2005-2008) -  
[http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p\\_id=19291](http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=19291) y  
<http://www.youtube.com/user/teleduca>
16. **Projecte Bola de neu cannabis / Mirades que opinen** (Pineda de Mar, 2004-2005) -  
[http://www.edpac.org/docs/guia\\_mirades.pdf](http://www.edpac.org/docs/guia_mirades.pdf)
17. **Convivim a Trinitat Vella** (Trinitat Vella, Barcelona, 2001-2002) → DVD

Sobre la labor de **Teleduca. Educació i Comunicació** (<http://www.teleduca.org/> y  
<http://teleduca-educom.wikispaces.com/>)

1. **Fills i filles: una incursió en el documental participatiu desde la interculturalidad y el trabajo con jóvenes** (2011): <http://es.scribd.com/doc/204073265/Fills-i-Filles-Paula-Kleiman-y-Carme-Mayugo-Teleduca-2011>
2. **Vídeo divulgatiu Nuestro trabajo** (2010): <http://vimeo.com/81034068>
3. **Espot jove de Teleduca** (2009): <http://vimeo.com/81034069>
4. **La dimensión comunitaria de la Educación en Comunicación** (2008):  
<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=31&articulo=31-2008-17>
5. **Representación mediática y producción audiovisual adolescente** (2005):  
<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=25&articulo=25-2005-193>
6. **Construyendo narraciones con imágenes** (2003):  
[http://w3.ualg.pt/~apaiva/psictic/2007\\_2008/Recursos\\_Ensaios/TV\\_educacao\\_interculturalidade/construirnarracoes\\_comimagens.pdf](http://w3.ualg.pt/~apaiva/psictic/2007_2008/Recursos_Ensaios/TV_educacao_interculturalidade/construirnarracoes_comimagens.pdf)
7. **Sobre Teleduca y Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves** (2013):  
<http://diobma.udg.edu/handle/10256.1/3059>

Materiales de autoformación:

1. **Educación en Comunicación. Guía socioeducativa para la creación (participativa) de materiales audiovisuales:**  
<http://es.scribd.com/doc/67100489/Alfabetizacion-Audiovisual-Guia1>
2. **Quadern audiovisual:**  
<http://es.scribd.com/doc/112422706/Quadern-audiovisual-Teleduca> (en catalán)
3. **Producció audiovisual dins l'educació en comunicació:**  
<http://es.scribd.com/doc/109270716/Dossier-produccio-av-dins-EC-2011-suport-al-professorat> (en catalán)
4. **Aprenentatge servei i Educació audiovisual:**  
<http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/Guia%20educacio%20audiovisual%20REVISADA.pdf> (en catalán)
5. **Maleta pedagógica Oïdes Mediterrànies:**  
[http://www.mapasonor.com/mapasonor/Oides\\_Mediterranies.html](http://www.mapasonor.com/mapasonor/Oides_Mediterranies.html) (en catalán)

Enlaces sobre experiencias, recorridos y trayectorias referenciadas en la red:

- A Caixaíña dos Mistos (Galicia) - <http://www.caixadosmistos.com/>
- Aprendiendo con el cine (Sant Adrià de Besòs) - <http://aprendiendoconelcine.org/>
- Desde La Mina / Desde La Mina TV (Sant Adrià del Besòs) - <http://desdelamina.net/drupal/> y <http://www.desdelamina.net/tv/>
- Documental: 100 miradas (Segovia) - <http://www.educacionmediatica.es/?p=1522>
- Experimental TV Media Streamer (Barcelona) - <http://www.experimentaltv.org/>
- La Caixaeta dels Lumière (Catalunya) - <http://lacaixetadelslumiere.cat/> i <http://vimeo.com/user7177344>
- La Peli del Raval (Ciutat Vella / Barcelona) - <http://lapelidelraval.wordpress.com/>
- Taller Telekids. Educación mediática para niños y adolescentes (Andalucía) - <http://tallertelekids.blogspot.com.es/> y <http://jsanchezcarrero.blogspot.com.es/>
- Televisión experimental para los jóvenes en el MUSAC (León) - <http://www.educacionmediatica.es/?p=1512>
- Barribook TV (Horta-Guinardó / Barcelona) - <http://educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%203/Jessica%20Gonz%C3%A1lez%20Herrera.pdf>
- Las emociones por minuto de Banda Visual (Barcelona y América Latina) - <http://educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%203/Marisol%20Soto%20Romer%20o.pdf>
- Somosmontealto.com: Un proyecto pedagógico de redes sociales (A Coruña) - <http://educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%203/Jamie%20Fowlie.pdf>
- A bao a qu (Catalunya) - <http://www.abaoaqu.cat/>
- A Contrallum (Barcelona) - <http://acontrallum-audiovisuals.blogspot.com.es/>
- ACSUR-Las Segovias - <http://acsur.org/Comunicacion-para-la-Solidaridad> <http://www.acsur.org/-Videoteca-> y <http://vimeo.com/acsurnic>
- AGARESO – Asociación Galega de Reporteiros Solidarios - <http://www.agareso.org>
- Aire Comunicación (Madrid) - <http://www.airecomun.com/index.html>
- Artibarri (Catalunya) - <http://artibarriblog.wordpress.com/>
- Asociación La Claqueta (Madrid) - <http://www.asociacionlaclaqueta.com/> y <http://asociacionlaclaqueta.blogspot.com.es/>
- Associació Mèliès (Catalunya) - <https://www.facebook.com/AssociacioMelies>
- Aulamèdia (Catalunya) - <http://www.aulamedia.org/>
- Banda Visual (Barcelona) - <http://www.bandavisual.org/>
- Càmeres i Acció (Barcelona) - <http://cameresiaccio.org/>
- Cine sin autor (Madrid / Toulouse / Blanca, Murcia) - <http://www.cinesinautor.es/> y <http://hacemosunapeli.wordpress.com/>
- Cinescola (Barcelona) - <http://www.cinescola.info/>
- Colectivo Circes (Barcelona) - <http://colectivocirces.blogspot.com.es/>
- Col·lectiu Neokinok (Barcelona) - <http://neokinok.tv/>
- Col·lectiu Paso a Paso (Barcelona) - <http://colectiupasoapaso.wordpress.com/>
- Connectats (Barcelona) - <http://connectats.org/>
- Coopera TV (Asturias) - <http://www.odamongd.org/cooperatv>
- Drac Màgic (Catalunya) - <http://www.dracmagic.cat/>
- El Mirador Asociación (Barcelona) - <https://es-la.facebook.com/elmirador.ac>
- El Parlante (Barcelona) - <http://elparlante.es/>

- Fora de Quadre y Contrast (Barcelona) - <http://foradequadre.org/> y <http://www.contrast.es/>
- Grupo Comunicar (Andalucía) - <http://www.grupocomunicar.com/>
- L'Arada Creativitat Social (Solsonès y Bages / Catalunya) - <http://larada.net/>
- La Lupa. Comunicación Social para el Desarrollo (Catalunya, América Latina y etc.) - <http://blogdelalupa.wordpress.com/> y <http://blogdelalupa.files.wordpress.com/2011/10/memoria-la-lupa.pdf>
- La Tele (Barcelona / Catalunya) - <http://latele.cat/>
- Mapasonor. Associació de Creació Documental (Mataró / Catalunya) - <http://www.mapasonor.com/>
- Mitjans. Xarxa d'Educadors i Comunicadors (Catalunya) - [http://www.mitjans.info/tiki-view\\_articles.php](http://www.mitjans.info/tiki-view_articles.php)
- Mobiolak (Barcelona, Catalunya / Bizkaia) - <http://www.mobiolak.org/>
- Neokinok (Barcelona y etc.) - <http://www.neokinok.tv/>
- Obirar (Arbúcies / Catalunya) - <http://obirar.wordpress.com/>
- Pandora Mirabilia (Madrid) - <http://www.pandoramirabilia.net/>
- Pluralia TV (Valencia) - <http://www.pluralia.tv/> (enlace actualmente no funional)
- Quepo (Catalunya y etc.) - <http://www.quepo.org/es/>
- Rimes, càmeres i acció (L'Hospitalet de Llobregat) - <http://rimes-cameres-accio.blogspot.com.es/>
- Sa Tevavisíó (Palma de Mallorca / Illes Balears) - <http://www.sateva.tv/>
- Spaf Mr Misto (Galiza) - <http://www.spaf.mrmisto.es/>
- Teleduca. Educació i Comunicació SCP (Barcelona / Catalunya) - <http://teleduca-educom.wikispaces.com/> y <http://www.teleduca.org/>
- Tele K (Vallecas / Madrid) - <http://www.vallecas.org/>
- Toma la Tele (Madrid) - <http://www.tomalatele.tv>
- Úbiqua (Bilbo / País Vasco) - <http://www.ubiqa.com/>
- Ubú TV (Barcelona) - <http://ubutv.wordpress.com/>
- Zalab TV (Barcelona / Sur de Italia) - <http://www.zalab.tv/home>
- Zemos 98 (Sevilla / Andalucía) - <http://zemos98.org/>
- Bundesverband Offene Kanäle e. V. (Alemania) - <http://www.bok.de/>
- Dublín Community TV (Dublín / Irlanda) - <http://www.dctv.ie/> y <http://vimeo.com/dublincommunitytv>
- Fédération des Vidéos des Pays et des Quartiers (Francia) - <http://vdpq.org/>
- Northern Visions (Belfast / Irlanda del Norte) - <http://northernvisions.org/>
- Offener Kanal Magdeburg (Magdeburg / Alemania) - <http://www.ok-magdeburg.de/>
- Proyecto Árbol (Uruguay) - <http://www.arbol.org.uy/> y <http://www.revistapueblos.org/old/spip.php?article2522>
- TV Nasa (Kosice / Eslovaquia) - <http://www.nasa.sk/>
- Videocommunity (Turín / Italia) - <http://www.videocommunity.net/>
- ViVe TV (Venezuela) - <http://www.vive.gob.ve/>
- Voices that Shake! (Londres / Reino Unido) - <http://voicesthatshake.blogspot.com.es/>
- Wanadí (Venezuela) - <http://www.wanadi.org/index.html>
- Zalea TV (Francia) - <http://www.zalea.tv/>



## Anexo 2. Delimitación del estudio de casos

El estudio de casos de la tesis está formado por cinco experiencias que constituyen prácticas de comunicación audiovisual participativa en las que o bien se entrecruzan educomunicación (EC) y comunicación comunitaria (CC), o bien la primera se complementa con la segunda. Esta metodología de intervención social sirve para realizar las necesidades socioeducativas que surgen (a menudo de forma difusa) en cada territorio y así trabajar la convivencialidad.

1. *Temps de memòria a La Llagosta* (creación del documental participativo *La Llagosta: vides i camins*) → EC hacia CC
2. *Et sona? El Sud Sona!!!* (talleres de creación audiovisual y web TV) → EC hacia CC
3. *Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves* (talleres de creación audiovisual, vídeo cartas y plató TV participativo en dúplex) → EC y CC de forma entrecruzada
4. *Mediona, cap a on anem?* (cartografías audiovisuales, actividades de mediación cultural y documental participativo) → EC y CC de forma entrecruzada
5. *Dones Reporteres de Mataró* (programa de radio *Amb veu de dona*, charlas y trabajo en red con perspectiva de género) → EC hacia CC

Se trata de cinco intervenciones en las que *Teleduca. Educació i Comunicació* ha actuado como activadora de procesos, expresiones y aprendizajes. Basándonos en las conclusiones del TIT<sup>157</sup>, se analiza cómo atienden las necesidades socioeducativas que las han originado, integran educomunicación (EC) y comunicación comunitaria CC como satisfactores sinérgicos, promueven la prealimentación como práctica, y favorecen la convivencialidad.

Aquí va un resumen de algunas cuestiones claves de las cinco experiencias del estudio de casos:

### Agentes de cada experiencia

1. *Temps de memòria a La Llagosta* (creación del documental participativo *La Llagosta: vides i camins*):

---

<sup>157</sup> *Comunicación comunitaria y Educación en Comunicación: un estudio de casos para atender nuevas necesidades socioeducativas en el espacio local* (Mayago, 2011b).

- a. Ayuntamiento de La Llagosta (Área de Cultura y Participación Ciudadana), con el apoyo puntual de la Generalitat de Catalunya (*Departament de Cultura*) entre 2009 y 2011
  - b. *Teleduca. Educació i Comunicació SCP* y los dos técnicos municipales responsables de Cultura y Archivo Histórico
  - c. 12 integrantes del grupo motor
  - d. 35 personajes entrevistados
  - e. Vecinos y vecinas, entidades e instituciones que colaboraron puntualmente en la creación del documental, y ciudadanía que acudió a las proyecciones del documental
2. *Et sona? El Sud Sona!!!* (talleres de creación audiovisual y web TV):
- a. Ayuntamiento de Sabadell (Área de Cultura) a través del *Pla de Barris del Sud* en el distrito 6 de Sabadell, con el apoyo de la Generalitat de Catalunya (*Llei de Barris* y *Departament de Cultura*) entre 2010 y 2011
  - b. *Teleduca. Educació i Comunicació SCP* y una técnica del Área de Cultura del Ayuntamiento de Sabadell
  - c. Entre 15 y 5 jóvenes que integraron el grupo motor *Et sona? El Sud Sona!!!*
  - d. Otros círculos de jóvenes de los barrios del distrito 6 y otras zonas de Sabadell que participaron puntualmente en el proyecto y/o interactuaron a través del blog y/o las redes sociales
  - e. Ciudadanía de los barrios de Les Termes, Creu de Barberà, Espronceda y Campoamor
3. *Compartim les postres ciutats: el punt de vista dels i les joves* (talleres de creación audiovisual, vídeo cartas y plató TV participativo en dúplex):
- a. Comisión Europea (Programa Juventud en Acción) y Ayuntamiento de Aix-en-Provence, con una aportación inicial del programa MEDIANE (Consejo de Europa y Comisión Europea) entre 2012 y 2013
  - b. *Anonymal* (Aix-en-Provence) y *Teleduca. Educació i Comunicació SCP* (Barcelona) con la colaboración del instituto Barri Besòs
  - c. 16 jóvenes del barrio El Besòs i el Maresme de Barcelona y 16 jóvenes de Aix-en-Provence (Francia)
  - d. Vecinos y vecinas, entidades e instituciones locales que colaboraron con la iniciativa en Barcelona y en Aix-en-Provence
  - e. Ciudadanía del barrio o la ciudad que acudieron al plató en dúplex
4. *Mediona, cap a on anem?* (cartografías audiovisuales, actividades de mediación cultural y documental participativo):
- a. Ayuntamiento de Mediona (Área de Participación Ciudadana), Diputación de Barcelona (Acción Comunitaria y Participación Ciudadana) y Generalitat de Catalunya (*Llei de Barris*) entre 2012 y 2015
  - b. *Teleduca. Educació i Comunicació SCP* y las escuelas El Roure, Epiqueia, La Fassina y Renaixença
  - c. 15 personas mayores y 45 niños y niñas de 8 a 12 años procedentes de las cuatro pequeñas escuelas (dos públicas y dos libres) del municipio
  - d. 60 vecinos y vecinas de los 11 núcleos del municipio como entrevistados en el documental y/o las cartografías audiovisuales y 45 familias de los niños y niñas participantes
  - e. Población de los 11 núcleos del municipio que participó en las cinco proyecciones públicas

5. *Dones Reporteres de Mataró* (programa de radio *Amb veu de dona*, charlas y trabajo en red con perspectiva de género):
  - a. Autogestión desde 2013. Financiación estable del Ayuntamiento de Mataró (Servició de la Mujer) entre 2008 y 2011 y subvención puntual del Centre Promotor d'Aprenentatge Servei en 2012
  - b. *Teleduca. Educació i Comunicació SCP* (2008-2012) y *Mataró Ràdio*
  - c. 15 mujeres que ahora también integran la asociación *Dones Reporteres de Mataró*
  - d. Mujeres, entidades y asociaciones que participan como “invitadas” en el programa de radio y las *Influxerrades* / Articulación del *Teixit de Dones de Mataró*
  - e. Ciudadanía de Mataró que sigue el programa y participa en las *Influxerrades*

### **Localización de cada experiencia**

1. *Temps de memòria a La Llagosta* (creación del documental participativo *La Llagosta: vides i camins*) → Población de La Llagosta (cerca de 15.000 habitantes), situada a escasos 23km de Barcelona, hacia el noroeste.
2. *Et Sona? El Sud Sona!!!* (talleres de creación audiovisual y web TV) → Cuatro barrios que conforman el distrito 6 de la ciudad de Sabadell: Les Termes, la Creu de Barberà, Espronceda y Campoamor (por encima de 30.000 habitantes). Sabadell, con cerca de 210.000 habitantes, está situada a 25km al noroeste de Barcelona.
3. *Compartim les postres ciutats: el punt de vista dels i les joves* (talleres de creación audiovisual, vídeo cartas y plató TV participativo en dúplex) → Barrio El Besòs i el Maresme (casi 25.000 habitantes), situado en el distrito de Sant Martí de Barcelona y colindante con el barrio de La Mina de Sant Adrià del Besòs // Aix-en-Provence (145.000 habitantes y cercana a Marsella, en el sureste de Francia y a 490km de Barcelona).
4. *Mediona, cap a on anem?* (cartografías audiovisuales, actividades de mediación cultural y documental participativo) → Municipio de Mediona (2.500 habitantes), formado por un total de 11 núcleos urbanizados y situado a unos 70km al suroeste de Barcelona, donde la comarca Alt Penedès limita con Anoia.
5. *Dones Reporteres de Mataró* (programa de radio *Amb veu de dona*, charlas y trabajo en red con perspectiva de género) → Ciudad de Mataró de cerca de 125.000 habitantes, situada a unos 30km al noreste de Barcelona, en la costa.

### **Esquema de ficha descriptivo-interpretativa de cada experiencia**

- Título y fotografía
- Resumen de la experiencia
- Agentes promotores y coordinación

- Temporalidad y lugar
- Grupo/s motor/es e incidencia social
- Priorización de necesidades y objetivos
- Metodología de intervención
- Desarrollo de la práctica
- Modalidad
- Evaluación
- Continuidad y efectos multiplicadores
- Puntos fuertes y puntos débiles

### **Palabras clave**

Creación, audiovisual, participativa, radio, televisión, documental, vídeo, necesidades, socioeducativas, prealimentación, satisfactores, sinérgicos, convivencialidad, mediación, comunidad, municipio, barrio, jóvenes, mujeres, personas mayores, escuelas, instituto

### **Definición de preguntas**

1. ¿En qué casos la EC y la CC actúan como satisfactores sinérgicos, la prealimentación y el diálogo como práctica y la convivencialidad como finalidad?
2. ¿Qué elementos de cada experiencia son EC y cuáles CC? ¿Cuáles interaccionan, se repiten y son nuevos?
3. ¿Qué aporta cada experiencia a una sistematización de prácticas de comunicación audiovisual participativa para generar un espacio de confluencia entre EC y CC? ¿Y a un modelo de autoevaluación común?
4. ¿Cómo pueden las prácticas articular, sostener y consolidar una mayor complementariedad e interdependencia entre EC y CC?

### Anexo 3. Fichas descriptivo-interpretativas de las experiencias de estudio de casos



1. *Temps de memòria a La Llagosta* (2009-11)
2. *Et sona? El Sud Sona!!!* (2010-11)
3. *Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves* (2012-13)
4. *Mediona, cap a on anem?* (2012-15)
5. *Dones Reporteres de Mataró* (2008-15)



## 1. Temps de memòria a La Llagosta



### Resumen de la experiencia:

*La Llagosta: vides i camins* (66') es el título del documental participativo que resultó de una experiencia de recuperación de la memoria reciente de este municipio, utilizando la creación audiovisual como dispositivo de autorrepresentación colectiva. Se trabajó en la reconstrucción de la historia oral del lugar desde los años 20 y 30 del siglo XX hasta la actualidad, a partir del testimonio de 35 vecinos y vecinas que tenían diferentes sensibilidades y distintas procedencias. El proceso de discusión y toma de decisiones acerca de las ideas previas y el enfoque, la elaboración del proyecto de documental, la preparación y realización de las entrevistas, el visionado y la selección del material grabado, la gestación del hilo conductor y la voz *over*, y el guión de montaje se erigió en un espacio de deliberación, encuentro y convivencia. El material de archivo también tuvo un origen participativo porque se organizó una amplia recogida de fotografías históricas de particulares, en la que participaron casi un centenar de familias de La Llagosta. Tráiler: <http://vimeo.com/20107780>

### Agentes promotores y coordinación:

Una iniciativa del Área de Cultura del Ayuntamiento de La Llagosta, con la colaboración del Departamento de Cultura de la Generalitat de Catalunya. Coordinación: *Teleduca. Educació i Comunicació*.

**Temporalidad y lugar:** De febrero de 2009 a abril de 2011, en La Llagosta (Vallès Oriental).

**Grupo/s motor/es e incidencia social:**

En primer lugar, las personas mayores y adultos jóvenes que configuraron el grupo de trabajo del documental (12 personas<sup>158</sup>, en total), con interés para utilizar la creación audiovisual como herramienta de recuperación de la memoria reciente del municipio. En un segundo término, 35 vecinos y vecinas de La Llagosta (buscando la máxima pluralidad de perfiles) que protagonizaron el documental siendo entrevistados/as. En tercer lugar, un centenar de familias y personas que cedieron sus fotografías particulares para ilustrar la historia reciente de La Llagosta.

La grabación del documental ya fue un acontecimiento en sí mismo. Se reunió a las personas entrevistadas en grupos de dos y tres, y se realizaron en diferentes espacios públicos y equipamientos de la ciudad. El hilo conductor también se organizó en forma de recorrido por La Llagosta, y estuvo protagonizado por dos adolescentes y dos personas mayores. Al final del recorrido, propició un encuentro entre todas las personas participantes.

El estreno del documental se organizó en una sesión doble en la sala de actos de la ciudad. En total, asistieron más de 600 vecinos y vecinas. Más tarde, se realizaron otras proyecciones públicas y se distribuyeron copias en DVD.

**Priorización de necesidades y objetivos:**

Necesidad: Recuperación participativa de la memoria colectiva del municipio de La Llagosta → Satisfactor: Proceso de creación de un documental participativo.

Cuestiones abordadas durante el proceso: Memoria colectiva / Intercambio generacional / Conocimiento del territorio / Sentimiento de pertenencia / Interculturalidad / Convivencia / Colaboración grupal / Autoestima y realización personal.

Objetivos:

1. Recuperar la memoria reciente utilizando el documental como vía de autorrepresentación colectiva.
2. Reconstruir la historia oral del municipio.
3. Focalizar el guión en cuestiones de convivencia y relación social.
4. Producir un documental en el que se reflejara la mayor diversidad posible de visiones sobre La Llagosta.

**Metodología de intervención:**

Se trata de un proceso abierto y participativo para la creación colectiva de un documental de recuperación de la memoria histórica y también de recogida de las dinámicas de

---

<sup>158</sup> Entre ellas, había un exalcalde del PSC que había estado 12 años al frente el municipio y el jefe de la oposición (CiU) que pidió participar.

convivencia del municipio de La Llagosta, a lo largo de los últimos 75 años. El proceso más colaborativo se desarrolló durante las fases de creación del guión, elaboración de las entrevistas y realización del visionado, mientras que se adoptó una dinámica más cooperativa durante el rodaje del paseo, la escritura y grabación de la voz *over*, y la fase de edición y postproducción, con la facilitación y coordinación técnica de *Teleduca. Educació i Comunicació*. El aprendizaje expresivo se centró sobre todo en el lenguaje y el guión audiovisuales, y dejó de lado el manejo de los aparatos técnicos y el software.

### **Desarrollo de la práctica:**

Una fase preparatoria del proceso de producción participativa de febrero a mayo de 2009 seguida de la etapa de dinamización del grupo de trabajo para elaborar el guión del documental entre junio y noviembre de 2009. Realización de las entrevistas a los 35 personajes y los rodajes del documental entre octubre de 2009 y febrero de 2010 para ir pasando a visionar colectivamente las entrevistas entre diciembre de 2009 y enero de 2010. Desde el inicio hasta esta fecha, se llevó a cabo también la recogida de fotografías históricas de particulares. Edición del *storyline* del documental y creación de la voz *over* entre febrero y junio de 2010, seguida del montaje y postproducción de la versión definitiva del documental entre septiembre de 2010 y febrero de 2011. Presentación pública del proyecto y devolución a la comunidad de referencia entre marzo y abril de 2011<sup>159</sup>.

### **Modalidad:**

Documental participativo para la recuperación colectiva de la memoria histórica de un municipio. Tercera experiencia de trabajo en un municipio mediante una dinámica abierta a toda la población, con interacción de distintos colectivos sociales.

Ámbito comunitario en una pequeña ciudad cercana a Barcelona.

### **Evaluación:**

Este proyecto estaba dimensionado para no más de catorce meses, pero un arranque y una finalización de poca operatividad supusieron que se alargara durante más de dos años. Ello dificultó el proceso de implementación y también la dedicación de todos los agentes implicados. Además, en la fase de difusión, no se dio continuidad a la dinámica participativa que caracterizó el proceso de producción del documental. Por tanto, no se cuidó lo suficiente la devolución comunitaria. Ahora bien, el documental participativo se ha descubierto como una herramienta muy poderosa para recuperar la historia reciente de una ciudad de tamaño medio o un barrio, y también para trabajar la convivencia y la interculturalidad entre la

---

<sup>159</sup> En 2011, este municipio celebraba la conmemoración del 75º aniversario de su independencia de Sant Fost de Campsentelles, la población donde vivían los propietarios de las tierras que cultivaban los agricultores del barrio de La Llagosta.

población. La implicación directa de un grupo de vecinos y vecinas en la elaboración de un discurso colectivo que recuperara la memoria de su municipio arrancó y puso en marcha dinámicas de autoexpresión y autorrepresentación que sirvieron para trabajar un gran número de cuestiones que el paso del tiempo había dejado enterradas y hacía falta retomar para favorecer la coexistencia de diferentes formas de ver y entender La Llagosta.

### **Continuidad y efectos multiplicadores:**

Este proyecto no tuvo continuidad porque, al cabo de dos meses de terminarlo, hubo elecciones municipales y las ganó un partido político distinto al que había gobernado la ciudad en los últimos ocho años. No tenemos conocimiento de cómo trascendió la reversión comunitaria del proceso y el producto tras las proyecciones de estreno.

El documental se emitió por la televisión local *Vallés Visió*, en un programa que contó con una tertulia a la que fue invitado un pequeño grupo de protagonistas de la experiencia. Asimismo, fragmentos de la pieza se utilizan como material pedagógico en las escuelas e institutos del municipio. También se amplió el archivo histórico y gráfico de la ciudad.

### **Puntos fuertes y puntos débiles:**

**Tabla A3.1: Termómetro de *Temps de memòria a La Llagosta* (elaboración propia)**

Puntos fuertes	Puntos débiles
1- Descubrimiento del documental participativo como herramienta para recuperar la historia reciente y articular la memoria oral particular y colectiva.	1- Sobresaturación y desgaste temprano del equipo técnico del proyecto.
2- Desarrollo de un proceso de conocimiento del territorio y articulación de un sentimiento de pertenencia común.	2- Desajustes en el funcionamiento del grupo de trabajo y la implicación de todos los agentes por haberse alargado la implementación del proyecto de 14 meses a dos años.
3- Profundización en la construcción de la convivencia y la interculturalidad a partir del análisis de los procesos migratorios sucesivos en un espacio local.	3- Escasa implicación institucional y excesivo intervencionismo político en algunos momentos.
4- Puesta en marcha de dinámicas de autoexpresión y autorepresentación con la participación directa de un grupo de vecinos y vecinas bastante heterogéneo que logró consensuar un discurso colectivo.	4- Dotación presupuestaria muy limitada y sin contemplar la reversión comunitaria del proceso y del producto.
5- Capacitación del grupo de trabajo en la sustentabilidad de dinámicas de colaboración y cooperación grupales, y realización personal.	5- Falta de incorporación de una dinámica participativa en la fase de difusión, lo que hizo perder significación a la devolución comunitaria.



## ***2. Et sona? El Sud Sona!!!***



### **Resumen de la experiencia:**

La iniciativa de creación audiovisual participativa *Et sona? El Sud sona!!!* fomentó la relación y autoexpresión de un grupo amplio y flexible de jóvenes de los cuatro barrios del distrito Sur de Sabadell: Les Termes, la Creu de Barberà, Espronceda y Campoamor. Esta experiencia también les reconectó con sus vecinos y vecinas de más edad, mediante el diálogo en espacios públicos compartidos. Se estableció un punto de encuentro semanal móvil que daba vida a la producción de vídeos cortos sobre sus inquietudes e interacciones con el entorno.

Desde una educación de la mirada y la exploración de las narrativas audiovisuales, alrededor de este grupo de jóvenes surgieron relatos y discursos que les permitían conocerse mejor entre ellos/as (más allá de los estereotipos) y, al mismo tiempo, trabar su pertenencia al barrio y a la ciudad. Vivenciaron el significado profundo de la interculturalidad y se enriquecieron a través de acciones de dinamización con otros/as jóvenes y todo tipo de colectivos sociales (niños y niñas, personas mayores, entidades, comerciantes, asociaciones vecinales, etc.). Disponían de un vídeo blog: <http://elsudsona.wordpress.com/> y, al final, también de una web TV: <http://elsudsona.org>. Temporalmente las producciones de esta iniciativa están accesibles en: <https://vimeo.com/user2558838>



**Agentes promotores y coordinación:**

Una iniciativa del Servicio de Cultura del Ayuntamiento de Sabadell (dentro del *Pla de Barris del Sud*), con la colaboración del Departamento de Cultura y la *Llei de Barris* de la Generalitat de Catalunya. Coordinación: *Teleduca. Educació i Comunicació*.

**Temporalidad y lugar:** De septiembre de 2010 a diciembre de 2011, en el distrito Sur de Sabadell (Vallès Occidental)

**Grupo/s motor/es e incidencia social:**

Jóvenes de 13 a 25 años de los barrios de Les Termes, la Creu de Barberà, Espronceda y Campoamor interesados/das en explorar y utilizar las posibilidades expresivas y creativas de la producción audiovisual como herramienta de interacción con su entorno y dinamización. En total, pasaron más de 30 jóvenes por el proyecto y, durante un periodo, se logró consolidar un grupo motor de 15 a 12 jóvenes.

La presencia de los y las jóvenes en las calles y plazas de estos cuatro barrios de Sabadell durante casi 15 meses se hizo notar. Cuando llevaban unos seis meses de proyecto, ya les llegaban peticiones para que fueran a grabar actos y acontecimientos. También es reseñable que eran reconocidos y reconocidas, y entre algunas personas mayores fue cambiando la percepción general de los y las jóvenes de estas edades y de diferentes culturas. Se limaron bastantes estigmas y se rompieron algunos estereotipos.

El equipo de creación audiovisual participativa se compuso de jóvenes que iban llegando al proyecto. La mayoría no se conocían antes entre sí. Este carácter abierto hizo que otros colectivos juveniles organizados en grupos más cerrados casi ni se acercaran. Por último, destacamos que fue difícil trabajar con otras áreas del ayuntamiento que también proponían actividades a jóvenes de la misma edad y en la misma zona. Parecía como que cada departamento era receloso con *sus jóvenes*.

**Priorización de necesidades y objetivos:**

Necesidad: Afianzamiento de los vínculos de pertenencia a los cuatro barrios del distrito Sur de Sabadell, así como búsqueda de una mejor interacción entre ellos y con el resto de la ciudad → Satisfactor: Configuración y dinamización de un grupo de jóvenes reporteros/as en la zona que utilizan procesos de creación audiovisual participativa. Vídeo blog y web TV.

Cuestiones abordadas durante el proceso: Desapego al entorno / Conocimiento del territorio / Sentimiento de pertenencia / Colaboración grupal / Interculturalidad / Identidades múltiples / Intercambio generacional / Convivencia / Lucha contra la exclusión social / Emancipación.

Objetivos:

1. Lograr una competencia comunicativa autónoma en creación audiovisual de los y las jóvenes.

2. Consolidar un grupo de jóvenes que contribuyera a la interrelación de los cuatro barrios.
3. Fomentar la justicia social, explorar la interculturalidad y trabajar metodologías participativas para la convivencia.
4. Crear producciones audiovisuales, un vídeo blog y una web TV.

### **Metodología de intervención:**

Se trata de una dinámica participativa que implicó a un buen grupo de jóvenes del distrito Sur de Sabadell a protagonizar y desarrollar una intervención comunitaria utilizando el audiovisual como herramienta de expresión y autorrepresentación. Se abrió un proceso creativo que les descubrió cómo trabajar la transformación de su entorno desde la comunicación.

La formación en creación audiovisual de los y las jóvenes del territorio abarcó tanto el conocimiento del lenguaje y la generación de discursos propios como el manejo de las tecnologías y el software. Pero se incidió sobre todo en las metodologías de tipo colaborativo y cooperativo para favorecer el trabajo en grupo. Las producciones audiovisuales de los y las jóvenes se buscaba que versaran sobre sí mismos/as o sobre los/las demás vecinos y vecinas, en un proceso dialógico constante.

Se pretendía generar una dinámica de democratización cultural en lugar de democratizar el acceso a la cultura.

### **Desarrollo de la práctica:**

Una fase preparatoria entre julio y septiembre de 2010 dio paso al primer trimestre para la conformación del grupo de jóvenes e inicio de la actividad de formación en creación audiovisual, entre noviembre de 2010 y enero de 2011. El segundo trimestre se dedicó a configurar un grupo de jóvenes más estable y continuar formándoles en creación audiovisual, entre febrero y abril de 2011. El tercer trimestre se centró en la consolidación del grupo de jóvenes y a iniciar la especialización en el proceso formativo sobre creación audiovisual, entre mayo y julio de 2011. Durante el cuarto trimestre del proyecto, se buscó propiciar una toma de autonomía por parte del grupo de jóvenes pero el grupo se fue descomponiendo poco a poco, entre septiembre y diciembre de 2011. Diferentes causas provocaron esta situación pero la más importante fue la desmembración del departamento de Cultura del Ayuntamiento de Sabadell, al cual estaba adscrita la iniciativa.

### **Modalidad:**

Proyecto de intervención en un territorio concreto con la intención de dinamizar a los y las jóvenes, y fomentar que participen a través de la creación audiovisual. *Teleduca. Educació i Comunicació* tiene una larga trayectoria de proyectos en esta línea, sobre todo tras la iniciativa piloto de asesoramientos participativos en seis municipios de Catalunya: Pineda de Mar, Lliçà de Vall, Porqueres, Santa Bàrbara, Lleida y Cornudella de Montsant, entre 2008 y

2010, con la colaboración del equipo de Fomento a la Participación de la Secretaría de Juventud de la Generalitat de Catalunya.

Ámbito comunitario en un distrito de una ciudad mediana cercana a Barcelona.

### **Evaluación:**

A los nueve meses de estar en funcionamiento, el proyecto se descubrió como una estrategia con un fuerte potencial socioeducativo para incidir en las dinámicas de convivencia de un territorio concreto, y, al mismo tiempo, conseguir una mayor implicación de los y las jóvenes en su entorno cotidiano. La población de los cuatro barrios del distrito Sur acogió bastante bien la iniciativa. En muchas ocasiones, colaboraron con los y las jóvenes para acompañarles a realizar alguna producción audiovisual. Pero los esfuerzos de difusión del proyecto que realizaban los propios jóvenes (sobre todo a través del vídeo blog, pero también en las redes sociales) no se veían compensados. Los intentos de devolución comunitaria se solían topar con un muro. La gente se mantenía bastante distante y alejada sino se la iba a buscar o tenía algo que proponer al grupo. Era difícil encontrar espacios de difusión a los que incorporar las creaciones de los y las jóvenes. Por otro lado, los servicios municipales resultaron, en diversas ocasiones, poco ágiles para facilitar y promover la autoexpresión y autorrepresentación audiovisual de los y las jóvenes participantes. El compromiso de los y las jóvenes con el proyecto fue *in crescendo* hasta que llegó el verano. A partir del siguiente septiembre se hizo muy complicado mantener el ritmo y consolidar el grupo. Se terminó desmontando pero, sobre todo, por la falta de apoyo del propio Ayuntamiento, que había impulsado la iniciativa.

### **Continuidad y efectos multiplicadores:**

Este proyecto se llegó a paralizar en los dos últimos meses, a propuesta de la coordinación. No valía la pena continuar si no había suficiente respuesta de los y las jóvenes ni apoyo por parte del ayuntamiento. Se propuso una fórmula para reiniciarlo en enero de 2012 pero no fue contemplada. Se había superado la fase más dura, había posibilidades de retomarlo.

Quedaron el vídeo blog y la estructura de web TV como testimonios de la iniciativa.

## Puntos fuertes y puntos débiles:

Tabla A3.2: Termómetro de *Et sona? El Sud Sona!!!* (elaboración propia)

Puntos fuertes	Puntos débiles
1- Perfeccionamiento de las estrategias para conseguir la implicación de un grupo de jóvenes y reconectarles con su entorno cotidiano.	1- Dificultades para consolidar un equipo motor de jóvenes suficientemente estable.
2- Capacitación en lenguaje y producción audiovisual.	2- Falta de continuidad en el tiempo por parte de algún/a participante.
3- Utilización de la creación audiovisual para mejorar el conocimiento del territorio.	3- Falta de comunicación y colaboración entre los servicios municipales implicados.
4- Buena armonía de grupo.	4- Poca operatividad de los referentes municipales en el momento de promover actividades de difusión y visibilidad.
5- La autoexpresión como reflexión sobre sentimientos de pertenencia e identidades múltiples.	5- Confusión entre participación y número de participantes.
6- La autorrepresentación para dar visibilidad al fenómeno de la interculturalidad.	6- Excesiva distancia que salvar para convertir a la población del distrito Sur de Sabadell (incluso los y las demás jóvenes) en parte implicada.
7- Aprendizajes sobre cómo trabajar en equipo y asumir responsabilidades comunes.	7- Casi nula incidencia comunitaria del vídeo blog.
8- Potencial de la producción audiovisual participativa para incidir en las relaciones de convivencia de un territorio concreto.	8- Lejanía del equipo coordinador del proyecto (Barcelona) respecto al territorio de incidencia.
9- Exploración de una fase inicial de interconexiones con el tejido asociativo del territorio.	9- Desmembración del equipo técnico municipal que ejercía de apoyo del proyecto.

### 3. *Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves*



#### **Resumen de la experiencia:**

A través de esta experiencia, se utilizó la creación audiovisual para acercar y compartir las realidades de dos grupos de jóvenes de la misma edad (15-18 años): uno que vive en Aix-en-Provence (Francia) y el otro en el barrio El Besòs i el Maresme (Barcelona). La creación audiovisual participativa en todas sus modalidades (documental, ficción y plató) se convirtió en un instrumento de conocimiento mutuo y para compartir puntos de vistas, así como romper estereotipos sobre *el otro*. El acercamiento fue progresivo: intercambio de cortos documentales sobre sus entornos, elaboración de una ficción para contarse como grupo, creación de una pieza conjunta de entrevistas sobre sus visiones de Europa y co-realización de un plató dúplex participativo y abierto a la comunidad, en directo y por *streaming*.

En paralelo a la interacción entre ambas ciudades, cada grupo trabajó la autoexpresión de cada uno/a de los y las participantes acerca de su barrio y sus imaginarios. Hubo una labor de establecer vínculos con el territorio y trabarse como grupo. Con la iniciativa, estos y estas jóvenes amplificaron la mirada. Compusieron una visión más consciente de su barrio, vieron al grupo de la otra ciudad desde la cercanía y empezaron a percibirse a sí mismos/as a través de sus potencialidades. Aprendieron la gran cantidad de cosas que pueden hacer juntos divirtiéndose, explorando su autonomía y asumiendo compromisos desde la responsabilidad. Se disponía de un blog sobre el proceso. Lo alojó la contraparte francesa *Anonymal* y ya no existe ([www.duplaixbarcelona.org](http://www.duplaixbarcelona.org)), pero las producciones están accesibles en <https://vimeo.com/album/2389451> y también en: <https://vimeo.com/75329199>.



### **Agentes promotores y coordinación:**

Una iniciativa conjunta de la asociación *Anonymal* (Aix-en-Provence, Francia) y *Teleduca. Educació i Comunicació* (Barcelona, Catalunya) que se llevó a cabo con el apoyo de la Comisión Europea (Programa Juventud en Acción) y el Ayuntamiento de Aix-en-Provence. Contó también con una aportación inicial del programa MEDIANE (Consejo de Europa y Comisión Europea). Coordinación: *Anonymal* en Aix-en-Provence y *Teleduca. Educació i Comunicació* en Barcelona.

**Temporalidad y lugar:** De octubre de 2012 a junio de 2013, paralelamente en los barrios Jas de Bouffan (Aix-en-Provence) y El Besòs i El Maresme (Barcelona / Barcelonès).

### **Grupo/s motor/es e incidencia social:**

Dos grupos formados por 16 jóvenes de entre 15 a 18 años, uno del barrio El Besòs i El Maresme (Barcelona) y el otro de diferentes barrios de Aix-en-Provence. Los de Barcelona llegaron al proyecto a través de su instituto Barri Besòs y los franceses mediante el servicio de Juventud de su ciudad. Unos y otros se interesaron por vivir la aventura de protagonizar un proceso de creación audiovisual participativa y conocer la realidad de jóvenes del otro lado de la frontera.

En Barcelona, la iniciativa llegó a todo el instituto Barri Besòs y las familias de los y las participantes. Asimismo, a través del Centre Cívic Besòs, se consiguió una buena conexión con otros grupos de jóvenes del barrio, entidades culturales y vecinales e incluso un representante político del Ayuntamiento de Barcelona en el barrio. En Aix-en-Provence la incidencia social también fue significativa, con difusión incluso en los medios locales. El plató dúplex se realizó con público en directo (unas 60 personas en Barcelona y unas 80 en Aix-en-Provence).

### **Priorización de necesidades y objetivos:**

Necesidad: Conocimiento mutuo y apertura de mentalidades entre jóvenes de dos ciudades relativamente cercanas pero situadas en dos países distintos de la Unión Europea → Satisfactor: Fomento de la creación audiovisual participativa como fórmula de conocimiento mutuo que culminó con la organización de un plató dúplex en directo como dispositivo de acercamiento en la distancia.

Cuestiones abordadas durante el proceso: Conocimiento del territorio y *del otro* / Sentimiento de pertenencia / Colaboración grupal / Interculturalidad / Identidades múltiples / Convivencia / Lucha contra la exclusión social / Emancipación / Autoestima y realización personal.

#### Objetivos:

1. Acercar a un grupo de jóvenes de Aix-en-Provence y otro de Barcelona para que perciban todo lo que comparten desde sus lugares de pertenencia.

2. Ensayar las posibilidades de la creación audiovisual participativa para fomentar el conocimiento mutuo desde la interculturalidad y entre realidades físicamente alejadas.
3. Romper con estigmas de exclusión que vienen determinados por el contexto social y trabajar metodologías participativas para la convivencia.
4. Investigar las posibilidades de la expresión audiovisual como herramienta de autoafirmación y autorrepresentación de los y las jóvenes.

### **Metodología de intervención:**

En primer lugar, se asentaron las bases del proyecto y se acordaron todas las fases de implementación entre *Anonymal* y *Teleduca. Educació i Comunicació*. También se diseñó, a grandes rasgos, un método de actuación que respetara las formas de hacer y el bagaje de cada organización. Pero, a partir de ahí, el desarrollo corrió en paralelo en cada ciudad hasta llegar al plató dúplex.

Un tema clave era la captación de los y las jóvenes participantes. En Barcelona, por las dificultades de activar la participación en los barrios periféricos, se contó con la implicación de un instituto. Se montó el grupo en un mes y medio y luego se empezó a quedar con ellos/as una tarde por semana. En Aix-en-Provence el equipo de jóvenes se formó desde los centros juveniles de los barrios.

El proceso de creación audiovisual participativa de Barcelona siguió una metodología muy de facilitación y acompañamiento. Mientras que, en Francia, adoptó un perfil más de seminario formativo. La puesta en contacto de los dos equipos de las dos ciudades se intentó a través de un blog pero no funcionó. El contacto empezó a ser más fluido y también intenso a medida que se acercaba la fecha del plató dúplex en directo (18 de mayo de 2013).

### **Desarrollo de la práctica:**

Una fase preparatoria entre octubre y diciembre de 2012 sirvió para conseguir la financiación y establecer el partenariado en cada ciudad. El inicio del trabajo con los y las jóvenes fue en enero de 2013. El grupo de Barcelona quedó formado durante el mes de febrero. El de Aix-en-Provence ya lo estaba un mes antes. A partir de marzo, se inició el proceso de creación audiovisual participativa en que cada grupo de jóvenes realizaba un corto documental sobre su barrio. Las piezas se intercambiaron a principios de abril, justo antes de la salida a la montaña con el grupo barcelonés. Allí rodaron un corto de ficción de terror, con buena dirección artística incluida. En ese momento, el grupo ya estaba muy compactado. Durante la segunda quincena de abril, se rodó el material del reportaje compartido sobre la construcción europea y hubo la visita de una representación del grupo francés. Se aprovechó para organizar un primer plató participativo en el barrio de El Besòs i el Maresme. Esta experiencia entusiasmó a los y las jóvenes. A principios de mayo la delegación de Barcelona viajó a Aix-en-Provence. El último mes del proyecto se dedicó a la preparación del plató participativo en formato dúplex y en directo, con una conexión en *streaming* entre Barcelona y Aix-en-Provence. La actividad, abierta al público, se realizó el sábado 18 de mayo de 2013 y funcionó muy bien. Hasta finales de junio, se trabajó con el grupo de jóvenes de Barcelona

porque había recibido invitaciones de entidades del barrio para participar en eventos. Pero la desconexión con *Anonymal* fue muy acusada.

### **Modalidad:**

Este proyecto europeo se articuló como piloto con la idea de seguir trabajando en esta línea. Era la primera experiencia internacional para *Anonymal* y además gestionando un proyecto compartido. Hubo muchas dificultades para mantener el proyecto en marcha, tanto por la debilidad de la estructura de *Teleduca. Educació i Comunicació* en ese momento como por la imposibilidad de establecer dinámicas de trabajo más colaborativas entre las dos entidades.

Ámbito comunitario en un barrio periférico de la ciudad de Barcelona complementado con una dimensión internacional de conocimiento mutuo e intercambio cultural con otra ciudad.

### **Evaluación:**

Este proyecto resultó una gran experiencia para los y las jóvenes participantes, aunque hubo dos compromisos que no se cumplieron por problemas técnicos y de coordinación: la creación de un DVD final y la presentación de una segunda fase de la iniciativa que se tradujera en un intercambio bilateral entre el grupo de jóvenes de Aix-en-Provence y Barcelona. Asimismo, la experiencia también tuvo que enfrentarse a muchas dificultades técnicas para hacer posible la realización del plató dúplex, y ello tensionó el ambiente.

En consecuencia, la utilización de la creación audiovisual participativa resultó mucho más un autodescubrimiento del grupo de Barcelona que una posibilidad de interacción real con los y las jóvenes de Aix-en-Provence. Les planteó un debate identitario y, por otro lado, les supuso un intenso aprendizaje de cooperación y colaboración. La preparación y organización del plató dúplex resultó un gran revulsivo, y consiguió generar no sólo interés y curiosidad sino también compromiso e implicación entre los dos equipos, a pesar de las barreras lingüísticas.

### **Continuidad y efectos multiplicadores:**

Este proyecto no consiguió tener continuidad alguna aunque también se propuso al instituto seguir trabajando con jóvenes la creación audiovisual participativa. Había un problema de financiación de la iniciativa. La reversión comunitaria también fue escasa y puntual, porque fue la fase del proyecto que no se cubrió del todo.

## Puntos fuertes y puntos débiles:

Tabla A3.3: Termómetro *Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves* (elab. propia)

Puntos fuertes	Puntos débiles
1- Solvencia en las estrategias para conseguir la implicación de los dos grupos de jóvenes.	1- Dificultades de trabajar conjuntamente por parte de las dos entidades promotoras del proyecto.
2- Experimentación de las posibilidades de la creación audiovisual participativa, en diferentes formatos: documental, ficción, reportaje, plató.	2- Falta de interconexión entre los y las participantes de las dos ciudades en los primeros meses de proyecto.
3- Utilización del audiovisual para vincularse de nuevo con el entorno y conocer otras realidades lejanas (Aix-en-Provence).	3- Poca experiencia en cómo afrontar las complicaciones técnicas para llevar a cabo el plató dúplex.
4- Buena armonía de grupo y elevada implicación.	4- Débil o prácticamente inexistente apoyo de la administración local de Barcelona.
5- La autoexpresión como reflexión sobre las identidades múltiples.	5- Debilidad de la estructura de <i>Teleduca. Educació i Comunicació</i> y desconfianza constante por parte de la coordinación de <i>Anonymal</i> .
7- Aprendizaje de cómo trabajar en equipo y asumir responsabilidades comunes.	6- Finalización del proyecto con la celebración del plató dúplex, sin desarrollo alguno de las fases previstas de reversión comunitaria.
8- Potencial de la producción audiovisual participativa para incidir en la interculturalidad y la convivencia.	

#### 4. *Mediona, cap a on anem?*



# MEDIONA, CAP A ON ANEM?



#### **Resumen de la experiencia:**

La iniciativa combinó la creación audiovisual participativa con el mapeo y la deliberación, además de la expresión artística y performativa, para restablecer y cuidar los vínculos sociales de Mediona, un municipio rural del Alt Penedès formado por 11 núcleos diferenciados. Las personas mayores y los niños/as de entre 8 y 12 años funcionaron, correlativamente, como activadores de la recuperación de la memoria reciente, las vinculaciones con el entorno y las propuestas de mejora de la vida en común en el pueblo. Así se consiguió abarcar a los diferentes tipos de población: la de toda la vida y la que había ido llegando al pueblo por diversos motivos: en busca de trabajo, por razones de salud, en la jubilación, huyendo de la ciudad, por pérdida de su poder adquisitivo, buscando una existencia más armónica con la naturaleza, etc. Interesaba incluir a las cuatro escuelas de Mediona (dos públicas y dos libres) porque ahí radicaban algunas de las tensiones de convivencia común. A partir de los niños/as de una misma edad, se consiguió la implicación de las familias, de realidades muy dispersas y diferentes entre sí. El documental de pueblo y su tejido de entrevistas, elegidas y hechas por los niños/as de los cuatro centros escolares, tramaron una extensa red de relaciones, sentimientos y visiones sobre Mediona. La pieza se convirtió en una herramienta excelente a través de la cual redescubrir su convivencialidad. Dispone de un blog: <https://medionafilxrande.wordpress.com/>.



**Agentes promotores y coordinación:**

Una iniciativa del Ayuntamiento de Mediona (dentro del *Pla de Barris de Sant Joan de Mediona*) con la colaboración del Servicio de Políticas de Acción Comunitaria y Participación Ciudadana de la Diputación de Barcelona y la *Llei de Barris* de la Generalitat de Catalunya. Coordinación: *Teleduca. Educació i Comunicació*.

**Temporalidad y lugar:** De octubre de 2012 a abril de 2015, en Mediona (Alt Penedès), un municipio formado por 11 núcleos urbanizados en un área montañosa de 8km cuadrados.

**Grupo/s motor/es e incidencia social:**

Un total de 15 personas mayores y 45 niños y niñas de 8 a 12 años, procedentes de los cuatro pequeños centros educativos del municipio, constituyeron los dos grupos motores del proyecto. Acompañando a los niños y niñas, estuvieron los equipos educativos y también las familias de las cuatro escuelas participantes: El Roure y Epiqueia (libres), y La Fassina y Renaixença (públicas).

Durante el proceso de creación audiovisual participativa, se activaron 60 vecinos y vecinas de los 11 núcleos del municipio que intervinieron como entrevistados en el documental y/o las cartografías audiovisuales. Gracias a las cinco proyecciones del documental que se llevaron a cabo con motivo de la devolución comunitaria de la experiencia, se llegó a más de 400 personas. Cuatro de ellas estuvieron seguidas de un coloquio y debate sobre la prelación de necesidades que se habían detectado con el proyecto. A results de esta iniciativa, se creó un consejo de pueblo como espacio de participación y se dio continuidad a la colaboración entre las cuatro escuelas del municipio.

**Priorización de necesidades y objetivos:**

Necesidad: Recuperación del sentimiento de pertenencia y los vínculos de reciprocidad entre los diferentes núcleos y colectivos sociales de Mediona → Satisfactor: Proceso participativo de creación audiovisual, protagonizado por un grupo diverso de personas mayores y los niños/as de 8 a 12 años del municipio desde sus escuelas.

Cuestiones abordadas durante el proceso: Memoria colectiva / Intercambio generacional / Conocimiento del territorio / Sentimiento de pertenencia / Identidades múltiples / Convivencia / Autoestima y realización personal.

Objetivos:

1. Restituir el sentimiento de pertenencia al municipio y fortalecer vínculos entre las personas y colectivos sociales que conviven en Mediona.
2. Crear una ligazón entre la historia reciente del pueblo y las diferentes miradas sobre cómo habitarlo y mejorarlo.
3. Favorecer el conocimiento mutuo y la colaboración entre las cuatro escuelas de Mediona.

4. Promover un debate sobre los aspectos a mejorar del municipio que condujera a la creación de un consejo de pueblo.

### **Metodología de intervención:**

Se buscó activar dos colectivos del municipio con distancia generacional entre ellos (niños/as y personas mayores) en un proceso participativo que se fundamentara en tres ejes: la memoria reciente, el conocimiento del territorio y los vínculos de relación y emocionales entre las personas que viven en Mediona. Todo ello conducía a evidenciar una mirada comprometida y crítica con el entorno, con la idea de cuidar la vida en común. Para trabajarlo y articularlo, la metodología se basó en la creación audiovisual, el mapeo y la expresión artística y performativa. La organización interna del proyecto estaba formada por una secuencia de acoplamientos. En primer lugar, correspondía a las personas mayores sentar las bases históricas y tramar el inicio del relato oral. A partir de ahí, en un acto simbólico, este grupo motor hacía entrega de las cartografías audiovisuales a los niños y niñas participantes, que tomaban el relevo como activadores de la experiencia. Desde sus escuelas, trabajaron individualmente sus historias de vida, crearon una intervención escénica para compartir sus vinculaciones grupales y con el entorno, y empezaron a elaborar una lista de personajes del pueblo a entrevistar (según cuatro ítems diferenciados). Así llegaron al acto de devolución al grupo de personas mayores, que también sirvió de punto de arranque para cruzar los listados de personas entrevistadas. De nuevo, desde los centros escolares, aprendieron a preparar cuestionarios y a grabar entrevistas para adentrarse en la grabación del documental de pueblo, invitando a los personajes a visitarles en pequeños grupos de dos o tres. El visionado y el montaje final de todo el documental recayeron en *Teleduca. Educació i Comunicació*. El diseño del proyecto se concibió, desde un inicio, con una fase de reversión a la comunidad que tuviera una fuerte presencia. Por eso se organizaron cinco proyecciones y debates públicos por todo el municipio.

### **Desarrollo de la práctica:**

Este proyecto se preparó en tan sólo un mes, a pesar de su complejidad, con ronda incluida de reuniones con los diferentes agentes sociales participantes. Arrancó a inicios de diciembre de 2012 con el grupo motor de personas mayores y la grabación de las cartografías audiovisuales. A mediados de enero se realizó el primer encuentro del alumnado participante de las cuatro escuelas y el acto simbólico en que las personas mayores entregaban su labor de memoria oral a los niños y niñas. Hasta finales de febrero de 2013, el alumnado realizó sus historias de vida para compartir y eligió a sus cuatro personajes de Mediona. En marzo se adentraron en preparar un acto performático que les presentara como grupo y sintetizara su vínculo con el pueblo: una presentación de diapositivas combinada con una coreografía, un vídeo de canciones populares relacionadas con fotografías del municipio, un rap sobre Mediona y un mapa de barro en relieve del término municipal. El 9 de abril se llevó a cabo la presentación de todas las creaciones escolares, con la participación del grupo motor de

personas mayores. Durante este segundo encuentro, se hizo la primera puesta en común sobre los cuatro personajes que proponía cada alumno/a.

Tras el recogimiento del invierno, la primavera trajo consigo una etapa del proyecto mucho más exógena. Se siguieron grabando rutas y relatos con las personas mayores del grupo motor para seguir alimentando las cartografías audiovisuales. Entre finales de abril y mediados de junio de 2013, se dio paso a la preparación y grabación participativa del documental de pueblo, al que cada niño/a aportaba a uno de sus cuatro personajes y le entrevistaba. En grupos de dos y tres, las personas entrevistadas (de todas las edades y condiciones) fueron pasando por una de las escuelas, que nos sirvieron de plató. En medio de esta etapa, hubo una excursión a pie para provocar un tercer encuentro del alumnado participante (13 de mayo). A finales de junio, llegó el gran acontecimiento del estreno del documental de pueblo y el *making of* de todo el proceso. Hasta mediados de julio, se realizaron cuatro presentaciones más abiertas a vecinos y vecinas del municipio, seguidas de un coloquio para debatir planes de futuro y mejoras de convivencia. El proyecto todavía siguió en otoño de 2013 para asentar dos bases: el trabajo colaborativo entre las cuatro escuelas del municipio y la creación de un consejo de pueblo que surgió de los debates generados tras las proyecciones del documental.

#### **Modalidad:**

Propuesta de dinamización comunitaria y activación de la participación ciudadana utilizando la creación audiovisual participativa (acompañada de otras técnicas artísticas) como herramienta de autoexpresión y autorrepresentación en busca del común. Cuarta experiencia de trabajo en un municipio mediante una dinámica abierta a toda la población, con interacción de distintos colectivos sociales. La primera fue en el barrio de Trinitat Vella (Barcelona) en 2001, y la segunda en Sant Joan de Vilatorrada (2007-08), de la cual salió el documental *De tothom, de cadascú*.

Ámbito comunitario en un municipio ubicado en una zona rural a una distancia de unos 70km al suroeste de Barcelona.

#### **Evaluación:**

La metodología implementada puso al descubierto una serie de herramientas para trabajar la dinamización comunitaria al mismo tiempo que se fomenta el diálogo, el encuentro y la escucha activa entre toda la población de un municipio rural. La iniciativa ofreció sobre todo una oportunidad para verse reflejados/as desde la construcción de un discurso colectivo y diverso. Desde ese punto de vista y también la proyección que consiguió después, resultó todo un éxito. El trabajo con cuatro escuelas al mismo tiempo resultó muy interesante y de un gran aprendizaje sobre lo que sucede en el aula. Fue compleja la relación con los equipos de dirección de los dos centros públicos, y también contar con un mínimo apoyo del ayuntamiento, principalmente en la parte inicial y final de la experiencia.

Si bien la implicación de los niños/as, maestros/as (excepto uno) y de las familias fue total, costaba que tanto la belleza del proyecto como todo lo que se estaba consiguiendo traspasara al resto de la población, ya que el municipio cuenta con canales de información escasos y bastante controlados municipalmente. Asimismo, resultó un esfuerzo para *Teleduca. Educació i Comunicació* dar continuidad y coherencia a la labor iniciada con las personas mayores, se fue dispersando y no se le otorgó suficiente importancia. En algún momento, la coordinación se vio arrastrada por lo que significaba dinamizar a los cuatro centros educativos.

### **Continuidad y efectos multiplicadores:**

Aunque el proyecto fue puntual y el ayuntamiento decidió no continuar trabajando en la línea iniciada, se trata de una experiencia que ha generado una serie de prácticas complementarias de largo recorrido. Por un lado, la finalización de la experiencia *Mediona, cap a on anem?* supuso la puesta en marcha de un consejo de pueblo como órgano consultivo y participativo del municipio. Forman parte de este consejo hasta 21 vecinos y vecinas de distintas edades y procedentes de los 11 núcleos del municipio. Lleva dos años en funcionamiento.

Por otro lado, desde de septiembre de 2013, se estableció un marco estable de colaboración entre las cuatro escuelas de Mediona, dos públicas (situadas en dos núcleos distintos) y dos libres. Para cada curso escolar, prevén una serie de actuaciones conjuntas como por ejemplo la celebración del Sant Jordi o la organización de una noche de estrellas con acampada incluida. Además, entre octubre de 2013 y abril de 2015 desarrollaron un proyecto conjunto que resultó de la práctica de *Mediona, cap a on anem?*. Se trata de la escritura colectiva del libro *Les escoles expliquen Mediona. Caminades i converses dels nens i de les nenes amb en Josep Gallart*. Este personaje participó en las cartografías audiovisuales. Es una persona que tiene un conocimiento profundo sobre la historia y el entorno de Mediona, pero que él solo no veía como traducir en una publicación. Los niños y niñas han ejercido de escribientes.

## Puntos fuertes y puntos débiles:

Tabla A3.4: Termómetro *Mediona, cap a on anem?* (elaboración propia)

Puntos fuertes	Puntos débiles
<p>1- Perfeccionamiento de las estrategias para trabajar la convivencia desde la creación audiovisual y otras expresiones artísticas complementarias.</p> <p>2- Utilización de la creación audiovisual para mejorar el conocimiento del territorio y restablecer vínculos y relaciones entre quienes lo habitan.</p> <p>3- Potencialidades del audiovisual en la recuperación de la memoria reciente y el relato oral sobre un lugar.</p> <p>4- Confirmación de la utilidad del documental para generar una trama de voces y visiones sobre un municipio o barrio.</p> <p>5- Entusiasmo y entrega a la iniciativa por parte de la mayoría de niños/as, maestros/as y familias que se vincularon al proyecto a través de las cuatro escuelas.</p> <p>6- El trabajo intergeneracional como dinámica de reconexión de la comunidad.</p> <p>7- La reversión comunitaria y los efectos multiplicadores del proyecto.</p>	<p>1- Dificultades originadas por no haber podido empezar el proyecto con más calma.</p> <p>2- Falta de compromiso y responsabilidad por parte de algunos agentes participantes.</p> <p>3- Debilidad de la estructura de <i>Teleduca. Educació i Comunicació</i> en el momento de asumir este proyecto.</p> <p>4- Poca operatividad de las instancias municipales en la difusión y visibilidad de la iniciativa.</p> <p>5- Falta de un equipo técnico que mediara mínimamente entre los agentes sociales implicados y <i>Teleduca. Educació i Comunicació</i>, además de apoyar la implementación del proyecto.</p> <p>6- Espacios de coordinación entre los agentes implicados muy sujetos a tensiones y conflictos previos a la puesta en marcha de la iniciativa.</p> <p>7- Poca claridad y definición sobre qué metas colectivas se deseaban y podían conseguir con esta práctica, para así erigirlo en un bagaje compartido por el conjunto de la población.</p>



## 5. Dones Reporteres de Mataró



### Resumen de la experiencia:

Un grupo de mujeres de Mataró de distintas edades y filiaciones solicitó que el ayuntamiento les organizara una formación para conocer las posibilidades de la expresión radiofónica como herramienta de dinamización comunitaria y profundización en una mirada de género sobre la realidad. A los pocos meses de empezarla, les propusieron hacerse cargo colectivamente de un programa de la radio local (*Mataró Ràdio*). Lo que se había iniciado como taller derivó en una experiencia protagonizada por un grupo intergeneracional de mujeres que usa la radio para tomar la palabra en público, coordinarse con el tejido asociativo de la ciudad y elaborar contenidos con perspectiva de género. Durante los cuatro primeros años, detrás hubo un trabajo de facilitación que aunó capacitación, dinamización y asesoramiento.

En 2011, se puso en marcha una experiencia de aprendizaje - servicio (APS). Un nuevo grupo de 15 mujeres de Mataró realizó el curso *EntreDones, aprenem a fer ràdio* y algunas de las pioneras intervenían como formadoras. Una pequeña parte pasó a incorporarse al grupo y participar en el proyecto. Desde septiembre de 2012, funcionan de manera autónoma e incluso organizan una *Infuxerrada* (charla-coloquio) cada mes. De forma ininterrumpida desde sus inicios, *Dones Reporteres de Mataró* aplica su saber hacer para preparar y llevar a cabo (cada quince días) el programa *Amb veu de dona*.

Disponen de un blog propio: <http://donesreporteresdemataro.blogspot.com> y presencia en las redes sociales.

**Agentes promotores y coordinación:**

Una iniciativa del colectivo *Dones reporteres de Mataró* con el apoyo del Servicio de la Mujer del Ayuntamiento de Mataró y la colaboración de *Mataró Ràdio*. En un momento puntual contaron con el apoyo de la *Fundació Jaume Bofill* (Aprendizaje - Servicio) y han vivido una larga etapa de autogestión: septiembre de 2012 hasta la actualidad. Coordinación: *Teleduca. Educació i Comunicació* entre enero de 2008 y junio de 2012.

**Temporalidad y lugar:** De enero de 2008 hasta la actualidad (noviembre de 2015), en Mataró (El Maresme).

**Grupo/s motor/es e incidencia social:**

Mujeres asociadas y no asociadas de todas las edades (una buena parte con conocimientos mínimos de informática) del municipio de Mataró, con la inquietud de trabajar una perspectiva de género y utilizar la expresión radiofónica como herramienta de comunicación e interacción con la población. Existió un primer grupo de entre 15 y 10 mujeres<sup>160</sup>, y, con el tiempo, se formó un segundo grupo de 15 a 12 mujeres. Algunas de ellas participan desde los inicios.

La incidencia social de esta experiencia es muy significativa, tras siete años funcionando. El grupo de participantes es bastante estable pero constantemente hay alguna nueva incorporación y alguna baja. Pero siempre se ha conseguido mantener un fuerte vínculo con la mayoría de mujeres que han participado en alguna etapa. Por otro lado, un gran número de mujeres y asociaciones con perspectiva de género de la ciudad pasan habitualmente por el programa de radio y están en contacto permanente con la iniciativa. Siempre se ha tenido muy en cuenta integrar y relacionar a los distintos barrios de la ciudad. Desde que organizan las *Infuxerrades*, han podido combinar las charlas presenciales con los diálogos en y a través de la radio.

**Priorización de necesidades y objetivos:**

Necesidad: Visibilización del punto de vista de las mujeres y acción comunicativa desde una perspectiva de género en la ciudad de Mataró → Satisfactor: Experiencia colectiva de creación radiofónica en la radio local y dinámicas de autoafirmación de las mujeres participantes.

Cuestiones abordadas durante el proceso: Perspectiva de género / Visibilidad de las mujeres / Igualdad entre mujeres y hombres / Autoestima y realización personal / Colaboración grupal / Gestión de emociones / Intercambio generacional / Identidades múltiples / Interculturalidad / Memoria colectiva

---

<sup>160</sup> Aunque el proyecto empezó por iniciativa de un grupo de mujeres del barrio de Rocafonda i el Palau (situado en una zona periférica), enseguida se abrió a toda la ciudad.

### Objetivos:

1. Consolidar un grupo de mujeres que dinamice un espacio de comunicación comunitaria con el resto de mujeres y entidades de la ciudad.
2. Producir quincenalmente y de forma participativa el programa de radio *Amb veu de dona*, de *Mataró Ràdio*.
3. Conseguir una competencia comunicativa autónoma en creación radiofónica.
4. Construir un enfoque común desde una perspectiva de género.
5. Generar empatías entre las mujeres participantes y con las demás mujeres de Mataró.

### **Metodología de intervención:**

Esta experiencia se fundamenta en dos ejes de acción: la capacitación en comunicación (radio, concretamente), y la articulación y dinamización de un grupo de mujeres que deseaba tomar la palabra desde una perspectiva de género. En todo momento, el proceso ha estado imbuido de métodos de trabajo cooperativo y colaborativo, descubrimiento de las habilidades y capacidades de cada integrante del grupo para comunicarse con el entorno, y uso del aprender haciendo en la exploración y utilización del medio radiofónico. Por un lado, la iniciativa siempre ha desarrollado un aprendizaje constante para intercomunicarse desde la radio con el resto de la ciudad. Por otro, se ha fundamentado en estructurar un enfoque común para erigir una mirada de género, mediatizado por todas las voces de mujeres y asociaciones que pasan por el programa de radio *Amb veu de dona*, de *Mataró Ràdio*.

### **Desarrollo de la práctica:**

La iniciativa empezó con un taller de radio de 40hs entre enero y junio de 2008. Pero en tres meses derivó en un acompañamiento para preparar quincenalmente y de forma participativa una nueva edición del programa *Amb veu de dona*. Durante tres temporadas (2008-09, 2009-10 y 2010-11) continuó el trabajo de facilitación del grupo, una sesión cada dos semanas, y se complementó con asesoramientos a comisiones de trabajo, como por ejemplo la del radio blog *Històries de dones*. Durante la etapa 2011-12, ya cesó la dinamización *tutelada* y se estructuró un plan docente compartido: 18 horas de formación inicial a un nuevo grupo de mujeres, 12 horas de formación continua y algún asesoramiento puntual. En 2012-13 las participantes llevaron a cabo un proyecto de aprendizaje - servicio con proyección de ciudad, después iniciaron las *Infuxerrades* y últimamente se han implicado en la creación de la plataforma cívica *Teixit de Dones de Mataró*. En paralelo, las *Dones Reporteres de Mataró* siguen produciendo el programa *Amb veu de dona*, en *Mataró Ràdio*, y siguen creciendo.

### **Modalidad:**

Programa de dinamización *Dones reporteres* para que las mujeres de diferentes municipios y barrios pudieran protagonizar experiencias de comunicación comunitaria, autoexpresión y toma de la palabra. Era la versión proyecto del *Dones reporteres fan ràdio*. También se había llevado a cabo en Montcada i Reixac entre 2005 y 2007, con el nombre de

*Dones comunicadores a Montcada i Reixac*. Las otras opciones del programa se centran en propiciar espacios de creación participativa en fotografía, vídeo, blog, siempre entre grupos de mujeres.

Ámbito comunitario en una ciudad mediana cercana a Barcelona.

### **Evaluación:**

Después de casi siete años funcionando, este proyecto certifica la importancia de contar con un enraizamiento comunitario fuerte, por parte de un grupo motor suficientemente amplio y sólido (en este caso, de mujeres). Además, es clave que estas mujeres se hagan suya la experiencia y, al mismo tiempo, sean capaces de compartirla con otras mujeres, la usen para interaccionar con el resto de la ciudadanía y la defiendan frente a la administración pública local.

Se trata de una iniciativa que explora las enormes posibilidades de la creación radiofónica y la comunicación comunitaria con perspectiva de género dentro de un ámbito de ciudad o barrio. Por otro lado, también pone énfasis en la importancia de gestionar las dinámicas de grupo y de realización individual en un proceso de crecimiento personal y compromiso colectivo como este.

Durante una etapa, la administración local dejó de darle apoyo económico pero el grupo de mujeres continuó. Habían pasado suficientes años para consolidar la iniciativa. Es interesante analizar cómo fue mejorando la relación con la radio local, con aprendizajes mutuos.

### **Continuidad y efectos multiplicadores:**

La continuidad de esta práctica es persistente gracias al fuerte compromiso de las integrantes y una buena combinación de mujeres iniciadoras de la experiencia y nuevas incorporaciones en la composición del grupo. Una de las grandes cuestiones a destacar es su pervivencia como grupo abierto y, por tanto, ejerciendo comunicación abierta.

Los efectos multiplicadores son múltiples: los propios derivados del programa de radio *Amb veu de dona* que se difunde por *Mataró Ràdio* e Internet (blog y redes sociales), la gran cantidad de mujeres y entidades de la ciudad que participan en él, y las actividades paralelas que desarrollan (*Infuxerrades* y *Teixit de Dones de Mataró*).

## Puntos fuertes y puntos débiles:

Tabla A3.5: Termómetro *Dones Reporteres de Mataró* (elaboración propia)

Puntos fuertes	Puntos débiles
1- Descubrimiento de las posibilidades de la creación radiofónica y la comunicación comunitaria con perspectiva de género en el espacio local.	1- Tensión entre focalizar en las dinámicas de grupo y la especialización formativa durante las sesiones de capacitación continuada.
2- Enraizamiento comunitario fuerte por parte de un grupo motor (amplio y sólido) que se hizo suyo el proyecto desde el primer momento.	2- Desigualdad elevada de habilidades y destrezas expresivas y tecnológicas dentro del grupo de mujeres.
3- Autoafirmación del grupo de mujeres participantes.	3- Liderazgos fuertes que, en ocasiones, han dificultado un equilibrio participativo en el grupo motor.
4- Buen nivel de autonomía discursiva, capacitación y relación afectiva entre las integrantes.	4- Resistencias frente a algunas de las dinámicas de funcionamiento.
5- Experiencia de APS con un nuevo grupo de mujeres.	5- Dificultades para compartir, con otras mujeres, un proyecto que exige mucha dedicación y el conocimiento de las rutinas de trabajo.
6- Búsqueda constante de interacciones con otras mujeres y movimientos sociales.	6- Falta de entendimiento y coincidencia ideológica con el equipo técnico y logístico de la radio local (sólo durante los primeros años).
7- Aprovechamiento de la plataforma de difusión, y el apoyo técnico y logístico que ofrece la radio local.	
8- Toma de conciencia de una relación dialógica con las radioyentes.	
9- Autonomía del proyecto respecto a sus referentes institucionales y políticos.	



#### **Anexo 4. Fichas de análisis de las experiencias de contraste**

1. *Árbol Televisión participativa (República Oriental del Uruguay)*
2. *Así suena Lempa. Micrófonos en la escuela (Lempa, El Salvador)*
3. *Minga por la Pachamama. Una ventanita entre el campo y la ciudad. Radios autoparlantes (Pachamama, Ecuador)*
4. *Radio Faluma Bimetu (Triunfo de la Cruz, Honduras)*
5. *Investigación acción. 45º Aniversario de Lo Hermida (Lo Hermida de Peñalolén, Chile)*
6. *Proyecto Cine en las Escuelas (Buenos Aires, Argentina)*
7. *Videocommunity (Turín, Italia)*
8. *Voices that shake! (Londres, Reino Unido)*
9. *Cine Sin Autor (Madrid, España)*
10. *Colectivo de Comunicación de Montes de María. Línea 21 (Montes de María, Colombia)*

<b>TITULO:</b> Árbol, televisión participativa	<b>LUGAR Y TEMPORALIDAD:</b> República Oriental del Uruguay, desde el año 2003 hasta la actualidad.
<b>RESUMEN:</b> Colectivo de voluntarios que promueve la realización de audiovisuales comunitarios mediante convocatorias abiertas a todo el país y fomenta su difusión en un programa televisivo propio que se emite en la cadena pública nacional y la de la ciudad de Montevideo. Este colectivo ofrece a los equipos comunitarios participantes: formación, acompañamiento, espacios de intercambio y proyecciones en sala para interactuar con el resto de la comunidad.	
<b>AGENTES IMPLICADOS</b>	Árbol, Asociación civil sin fines de lucro, dirigida por un colectivo de personas voluntarias (25 participantes), tevé Ciudad y TNU (Televisión Nacional del Uruguay) y equipos de producción que se comprometen a realizar videos comunitarios.
<b>REDES SOCIALES ACTIVADAS</b>	Grupos, organizaciones sociales o personas en particular que se inscriben a la convocatoria para producir videos que traten temas de interés para la comunidad a la cual pertenecen. 100 inscripciones en 2011. Algunos de los proyectos generados son: “Centro Juvenil Capurro” perteneciente a la ONG Foro juvenil: destinado a adolescentes, producen documentales y ficción. “Las manos verdes”: Proyecto comunitario que promueve temas medio ambientales entre adultos. “En la barra y con la barra”: jóvenes que trabajan con adultos para el rescate de la memoria colectiva.
<b>NECESIDADES SOCIOEDUCATIVAS Y COMUNICATIVAS ABORDADAS</b> La televisión no tiene cabida como medio en la producción comunitaria y participativa uruguaya. Se busca favorecer la inclusión para comprender la diversidad de miradas que construyen la realidad.	
<b>OBJETIVOS Y PUNTO DE PARTIDA</b> - Facilitar la formación, promoción y difusión de contenidos audiovisuales comunitarios como herramientas de expresión y acción. - Fortalecer el ejercicio del derecho a la expresión y promover la participación aportando a la inclusión social y al desarrollo local. - Promover la reflexión crítica y la acción en comunicación.	
<b>APUNTES SOBRE LA METODOLOGÍA</b> Metodología participativa. Convocatoria pública y anual a nivel nacional a interesados en realizar un video comunitario. Talleres de Formación: En cada región se brinda una serie de 9 talleres de 3 o 4 horas de duración cada uno, de carácter práctico y teórico sobre contenidos audiovisuales. Acompañamiento a la producción de videos comunitarios: se da apoyo técnico y humano durante la realización del proyecto para dar continuidad y sostén al proceso educativo de los talleres. Préstamo de equipamiento y capacitación para su uso: Se presta el equipamiento audiovisual adecuado y se brinda un taller de 2hs sobre su uso. Apoyo a la difusión local de los videos comunitarios: Mediante proyecciones públicas se invita a la comunidad a verse y a compartir una instancia de encuentro y resignificación del espacio público. Apoyo a la difusión masiva de los videos comunitarios: Se realiza mediante la emisión de los videos en las televisoras públicas a través del programa de la Organización <i>Hacé y Mostrá, televisión comunitaria</i> , donde el grupo realizador participa con sus testimonios.	
<b>PRODUCTOS Y PROCESOS</b>	Llevan realizados más de 150 audiovisuales y han capacitado a unas 1.300 personas
<b>FUENTE DE DATOS</b> <a href="http://www.arbol.org.uy/">http://www.arbol.org.uy/</a> Colectivo Árbol (2012). Árbol televisión Participativa. Haciendo televisión para convivir. En: Marcelo Martínez Hermida, Carme Mayugo i Majó y Ana Tamarit Rodríguez (coords.) <i>Comunidad y Comunicación, Prácticas comunicativas y medios comunitarios en Europa y América Latina</i> . Madrid: Fragua. pp. 205-216	

<b>TÍTULO:</b> Así suena el Lempa	<b>LUGAR Y TEMPORALIDAD:</b> Bajo Lempa, El Salvador. Desde el año 2011 hasta la actualidad.
<b>RESUMEN:</b> Proyecto de cooperación que tiene por finalidad que los habitantes de la zona fortalezcan sus radios comunitarias y que éstas sirvan como vehículo para sensibilizar a la población sobre temas medioambientales, cuestiones de género, derechos humanos, etc. Desde su creación han desarrollado las siguientes acciones: formación (a niños en las escuelas, a adultos para que asumen la tarea de corresponsalia) fortalecimiento técnico (instalación de equipos, mejorar la cobertura con una nueva antena, emisión por internet).	
<b>AGENTES IMPLICADOS</b>	Asociación Galega Reporteiros Solidarios (Agareso) Asemblea de Cooperación pola Paz (ACPP) Xunta de Galicia Fondo Galego de cooperación e solidariedade ONG local Cordes
<b>REDES SOCIALES ACTIVADAS</b>	Periodistas de la asociación Agareso Escuelas de la zona Jóvenes voluntarios de la zona Radios comunitarias Cooperativas de pesca y cultivo de Lempa Organización de mujeres.
<b>NECESIDADES SOCIOEDUCATIVAS Y COMUNICATIVAS ABORDADAS</b> Zona pesquera, agrícola y ganadera que vive una pobreza extrema del 20% y una pobreza relativa del 42%. Por la situación geográfica, la población sufre anualmente inundaciones. Prevenir sobre riesgos sobre inundaciones y temas medioambientales ligados al desarrollo laboral de la población. La escasa representación de las comunidades de la costa en los medios estatales (sus voces y problemáticas no tienen cabida en las radios). La radio comunitaria es vital para coordinarse en caso de emergencia, para conocer las necesidades de los diferentes pueblos y para sentirse, finalmente, sujetos de su propio desarrollo.	
<b>OBJETIVOS Y PUNTO DE PARTIDA</b> - Sensibilizar sobre contenidos de interés para la comunidad como por ejemplo la necesidad de cuidar los recursos naturales de la zona. - Creación de contenidos para las radios comunitarias con el objeto de sensibilizar a la población sobre temas socioambientales y para que la misma participe opinando sobre su propio desarrollo. - Promover el desarrollo social en términos de sostenibilidad ambiental, equidad de género, lucha contra la pobreza, respeto por los derechos humanos y defensa de la interculturalidad. - Empoderar a las comunidades con medios de producción y de comunicación propios.	
<b>APUNTES SOBRE LA METODOLOGÍA</b> - Impartición de talleres de radio en 7 escuelas rurales de Lempa a un centenar de estudiantes de entre 9 y 16 años sobre temas medioambientales (deforestación, agua, clima, tortugas marinas). - Grabación de materiales en los centros educativos. - Edición del material en España por parte de Agareso para otorgarle el formato de programa de radio. - Distribución de las grabaciones en los centros donde se impartieron los talleres y en las radios más próximas y escuchadas por la comunidad. En una segunda etapa del proyecto (objetivo fortalecer Radio Tehuacán): - Formación a voluntarios de la zona en técnicas de radio, nuevas tecnologías y coberturas de temas sociales. - Formación de jóvenes de las comunidades del Bajo Lempa para que sean corresponsales de la emisora. - Adquisición de recursos técnicos.	
<b>PRODUCTOS Y PROCESOS</b>	- En un ámbito donde lo característico es la disciplina, obediencia y timidez los estudiantes participan activamente en los programas, con opiniones propias y conocimiento acerca de la situación ambiental de la zona. - En los programas los jóvenes hablan de manera distendida, seguros de sí mismos y con perspectivas de futuro. - Fortalecimiento de la Radio Tehuacán del Bajo Lempa. La radio ha quedado instalada y se emite por internet las 24 horas del día.
<b>FUENTE DE DATOS</b> <a href="http://agaresobajolempa.blogspot.com.es">http://agaresobajolempa.blogspot.com.es</a> Novas, C. y Alvite C. Micrófonos en la escuela: Así suena el Lempa. En: Marcelo Martínez Hermida, Carme Mayugo i Majó y Ana Tamarit Rodríguez (coords.) <i>Comunidad y Comunicación, Prácticas comunicativas y medios comunitarios en Europa y América Latina</i> . Madrid: Fragua. pp. 179-188.	

<b>TITULO:</b> Minga por la Pachamama. Una ventanita entre el campo y la ciudad	<b>LUGAR Y TEMPORALIDAD:</b> Ferias agrícolas de Ecuador. No se encontraron referencias acerca de cuándo comienza la actividad. En el 2012 estaba en funcionamiento y continúa en la actualidad.
<b>RESUMEN:</b> Radio altoparlante que funciona a demanda en ferias agroecológicas y solidarias de Ecuador. Tienen por objetivo organizar las ferias y ser vehículo de participación de los campesinos que van a comercializar sus productos y los consumidores. Los responsables de la organización han creado además un programa radial <i>Minga por la Pachamama, una ventanita entre el campo y la ciudad</i> que se emite semanalmente en la Radio Pública Nacional del Ecuador (RPE). En este programa participan agentes locales a través de reportes telefónicos actuando así como portavoces de sus organizaciones locales. Se abordan temas como los de la economía solidaria, la soberanía alimentaria.	
<b>AGENTES IMPLICADOS</b>	Organización Minga por la Pachamama Pequeños productores familiares y campesinos Radio Pública Nacional del Ecuador (RPE) Movimiento de Economía Social y Solidaria de Ecuador
<b>REDES SOCIALES ACTIVADAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Feriantes, campesinos, ciudadanos que asisten a la feria.</li> <li>- Mayor participación en la feria.</li> <li>- La gente acude a la feria animada y con más alegría.</li> <li>- A través de la radio los campesinos aprenden a escucharse, a hacer silencio, y a expresarse.</li> </ul>
<b>NECESIDADES SOCIOEDUCATIVAS Y COMUNICATIVAS ABORDADAS</b> La población agrícola, pequeños productores familiares y campesinos de Ecuador, venden sus productos en Ferias Agroecológicas. Éstas son espacios creados para la comercialización directa entre productores y consumidores y evitar así la cadena de intermediación que encarece los productos para los consumidores y paga poco a los productores. La radio es pensada como recurso para reunir a los pobladores, organizarlos y que compartan sus puntos de vista.	
<b>OBJETIVOS Y PUNTO DE PARTIDA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestar la Feria Agroecológica de la Carolina utilizando para su funcionamiento y organización una radio altoparlante.</li> <li>- Propiciar a través de la radio altoparlante el encuentro entre los campesinos.</li> <li>- Satisfacer las necesidades comunicativas de los feriantes y consumidores.</li> <li>- Ser vehículo de entretenimiento de la feria.</li> <li>- Fomentar el desarrollo de la agricultura comunitaria.</li> </ul>	
<b>APUNTES SOBRE LA METODOLOGÍA</b> Radio Altoparlante: <ul style="list-style-type: none"> <li>- La radio es el micrófono abierto.</li> <li>- Se arma una carpa y los organizadores, sentados alrededor de una mesa, conversan a través de los micrófonos con invitados.</li> <li>- Se invita a feriantes, consumidores, caseritos, caseritas para dialogar y conversar de algún tema de interés (ej. economía solidaria, soberanía alimentaria, recetas de cocinas).</li> <li>- Se pone una identificación, una cortina, música de fondo.</li> <li>- También se recurre al micrófono ambulante. Una persona del equipo de la radio se desplaza caminando por la feria. Va describiendo lo que ve y se detiene a conversar con los caseritos y caseritas de la feria que cuentan que productos tienen, de dónde vienen, etc.</li> <li>- Se aprende el oficio radial haciéndolo.</li> </ul>	
<b>PRODUCTOS Y PROCESOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las organizaciones de la sociedad civil pueden encontrar en la comunicación local herramientas que potencia su trabajo.</li> <li>- Programa radial semanal en la cadena pública nacional.</li> </ul>
<b>FUENTE DE DATOS</b> <a href="http://mingaporlapachamama.com/frecuencia-altoparlante">http://mingaporlapachamama.com/frecuencia-altoparlante</a> Aizaga Clavijo, Marcelo y Estrella Cobo, Eliana (2012). Radios altoparlantes en Minga por la Pachamama. Una ventanita entre el campo y la ciudad. En: Marcelo Martínez Hermida, Carme Mayugo i Majó y Ana Tamarit Rodríguez (coords.) <i>Comunidad y Comunicación, Prácticas comunicativas y medios comunitarios en Europa y América Latina</i> . Madrid: Fragua. pp. 277-288.	

<b>TÍTULO:</b> Radio Faluma Bimetu	<b>LUGAR Y TEMPORALIDAD:</b> Triunfo de la Cruz, Honduras. Desde mayo de 1997 hasta la fecha (con interrupciones en los años 2000 y 2011 por sufrir robo de equipos e incendio de las instalaciones)
<p><b>RESUMEN:</b> Radio comunitaria nacida en un contexto de lucha por las tierras de una zona costera de Honduras. La población intenta denunciar los abusos de autoridades y empresarios del sector turístico pero no tienen cabida en los medios de comunicación comerciales ya que éstos, por el contrario, defienden los intereses de los inversionistas involucrados.</p> <p>Ante la dificultad de encontrar espacios de difusión para sus denuncias ponen en funcionamiento una radio comunitaria al servicio de los intereses y causas de la comunidad. La radio funciona desde el año 1997 y ha sido el punto de partida para la instalación de otras radios comunitarias en Honduras.</p>	
<b>AGENTES IMPLICADOS</b>	Comité de Defensa de las Tierras de Triunfo de la Cruz (CODETT) Organización Fraternal Negra de Honduras, (OFRANEH) Comité de Jóvenes voluntarios de la comunidad.
<b>REDES SOCIALES ACTIVADAS</b>	Trabajan con la comunidad, no se indican otras organizaciones comunitarias locales. Está afiliada a la Asociación Mundial de Radios Comunitarias (AMARC)
<p><b>NECESIDADES SOCIOEDUCATIVAS Y COMUNICATIVAS ABORDADAS</b></p> <p>Zona de conflicto por la propiedad de las tierras. Se producen enfrentamientos entre autoridades oficiales, terratenientes y empresas de un lado y grupos de campesinos del otro. La pelea llega a la violencia física incluyendo el asesinato y encarcelamiento de pobladores que luchan por las tierras comunitarias.</p> <p>La radio es utilizado como canal de lucha y espacio reivindicatorio de los derechos de las comunidades.</p>	
<p><b>OBJETIVOS Y PUNTO DE PARTIDA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lucha de la resistencia del pueblo garífuna a favor de su autodeterminación, en contra de la privatización de la propiedad comunal, por la democratización de la comunicación y socialización de información.</li> <li>- Evitar la venta de tierras costeras para el desarrollo de proyectos turísticos.</li> <li>- Difundir y concienciar a la comunidad acerca de los perjuicios de las acciones para la zona a través de un medio comunitario.</li> <li>- Crear un espacio de expresión para que los campesinos y campesinas, los marginados sociales, los grupos feministas, los grupos de otras preferencias sexuales, las culturas diferenciadas garífunas, lencas, petch, miskitos, etc., compartan sus opiniones.</li> </ul>	
<p><b>APUNTES SOBRE LA METODOLOGÍA</b></p> <p>No hay detalles acerca de la metodología seguida para la configuración de la radio y la realización de los programas.</p> <p>Se menciona la realización de radionovelas educativas sobre derechos humanos y las culturas indígenas y garífunas.</p> <p>Se especifica un código ético de funcionamiento: mantener la independencia de opinión; no aceptar patrocinio de ninguna empresa transnacional; no publicitar actividades de la política vernácula tradicional; no transmitir música de contenido obsceno y no anunciar productos dañinos al medio ambiente y a la salud como bebidas alcohólicas y cigarrillos.</p>	
<b>PRODUCTOS Y PROCESOS</b>	<p>Se ha convertido en una emisora líder que apoya la creación de proyectos similares en todo el país, en otras comunidades garífunas como San Juan, Zambo Creek, Trujillo y Punta Piedra en Iriona y se pretende ampliar a las comunidades de Baja Mar en departamento de Cortés y al Bajo Aguán en el departamento de Colón, donde existe un fuerte conflicto de tierras entre terratenientes y grupos campesinos que ha traído como consecuencia muchos asesinatos de compañeros.</p> <p>Se ha logrado que la alcaldía municipal de Tela paralizara el proyecto de construcción de viviendas, demostrando que la adquisición de las tierras fue hecha en forma ilegal y sin la autorización de nuestro patronato.</p> <p>La radio opera a pesar de no contar con la autorización del Estado.</p>
<p><b>FUENTE DE DATOS</b></p> <p><a href="http://www.radiofalumabimetu.org/">http://www.radiofalumabimetu.org/</a></p> <p>Ramírez Serrano, Mario Jesús (2012). Construyendo ciudadanía desde la radio comunitaria. En: Marcelo Martínez Hermida, Carme Mayugo i Majó y Ana Tamarit Rodríguez (coords.) <i>Comunidad y Comunicación, Prácticas comunicativas y medios comunitarios en Europa y América Latina</i>. Madrid: Fragua. pp. 289-295.</p>	



<b>TITULO:</b> Investigación Acción, 45º Aniversario de Lo Hermida	<b>LUGAR Y TEMPORALIDAD:</b> Población Lo Hermida de Peñalolén, Santiago de Chile. Desde 2012 hasta la fecha.
<p><b>RESUMEN:</b> Trabajo propulsado por la Red de Organización Artística (ROA). A través de la Mediación Cultural busca construir significados en torno a una experiencia estética u obra de arte, de manera colectiva.</p> <p>En este caso, para conmemorar el aniversario nº 45 de la población Lo Hermida la ROA se propone favorecer la elaboración de un documental con la participación de la comunidad. Plantea el trabajo a través del método de Investigación-Acción en donde todos los involucrados (vecinos, organizadores e investigadores) contribuyen a la definición de los objetivos, procesos y productos.</p> <p>La propuesta cobra sentido en el hecho de que la población tiene una imagen estigmatizada de conflicto y violencia alimentada por algunos medios de comunicación; el documental tiene por finalidad revertir esa imagen</p>	
<b>AGENTES IMPLICADOS</b>	Red de Mediación artística Entidad financiadora: Fondart Regional (Fondo Nacional de Desarrollo cultural y las artes de Chile)
<b>REDES SOCIALES ACTIVADAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Población de Lo Hermida</li> <li>- Ha fortalecido la identidad del barrio.</li> <li>- Ha permitido visibilizar una población no criminalizada que respeta y valora sus espacios de arte, cultura y comunidad.</li> </ul>
<p><b>NECESIDADES SOCIOEDUCATIVAS Y COMUNICATIVAS ABORDADAS</b></p> <p>Lo Hermida es una población de la comuna de Peñalolén, reconocida como una población emblemática del movimiento de pobladores y de resistencia durante el periodo de la dictadura. Lo Hermida se constituye como tal el año 70, mediante la toma de terrenos que estaban siendo planificados urbanamente por acción estatal. El histórico legado de lucha y organización vecinal de Lo Hermida se ve opacado actualmente por una imagen estigmatizada por el conflicto y la violencia proyectada por algunos medios de comunicación, que obliga a los pobladores a reivindicar su vida comunitaria y cultural. Como parte de esta necesidad de revertir la imagen criminalizada de la población, han surgido en los últimos años, desde los pobladores, diversas iniciativas que apuntan a rescatar la historia de Lo Hermida.</p>	
<p><b>OBJETIVOS Y PUNTO DE PARTIDA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las prácticas artísticas y culturales de una población auto-gestionada comunitariamente, pueden constituir un importante aporte a la discusión continental del arte y cultura comunitaria.</li> <li>- Indagar y comprender los elementos identitarios y culturales que están a la base de la organización y realización del Aniversario de Lo Hermida.</li> <li>- Revertir la imagen criminalizada que la sociedad en general tiene de la población.</li> <li>- Conocer y generar lazos con la comunidad de Lo Hermida, de manera de iniciar un proceso investigativo inspirado en la Investigación Acción Participante.</li> <li>- Favorecer un proceso de registro audiovisual de los principales hitos de la organización del Aniversario de Lo Hermida, que concluya en la elaboración de un documental.</li> </ul>	
<p><b>APUNTES SOBRE LA METODOLOGÍA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usan como método la Investigación Acción Participativa (IAP): el conocimiento propositivo y transformador se construye mediante un proceso de debate, reflexión y construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores de una comunidad.</li> <li>- La experiencia y trayectoria de los pobladores de Lo Hermida se conjugan con los saberes investigativos desarrollados por las ciencias sociales y las estrategias y reflexiones ligadas a la mediación artística.</li> <li>- A través de procesos de auto-observación de la práctica, se generan aprendizajes sobre las dinámicas organizacionales; los horizontes políticos y reivindicativos ligados a la actualización y transmisión de la identidad barrial; y las prácticas artísticas y culturales desplegadas en la población.</li> <li>- Para la construcción del conocimiento se utilizan técnicas como la observación participante, la entrevista, la mediación artística, el registro audiovisual y las notas de campo.</li> </ul>	
<b>PRODUCTOS Y PROCESOS</b>	<p>Para la recaudación de fondos se organizaron distintos eventos musicales, comidas y peñas en el barrio.</p> <p>Llevaron realizados una serie de documentos escritos que reflexionan sobre la historia de la población.</p> <p>No está referenciado si el documental ha sido terminado o si se cuenta con algún material audiovisual.</p>
<p><b>FUENTE DE DATOS</b></p> <p><a href="https://investigacionaniversario.wordpress.com">https://investigacionaniversario.wordpress.com</a></p> <p><a href="http://www.redmediacionartistica.cl/">http://www.redmediacionartistica.cl/</a></p>	

<b>TÍTULO:</b> Proyecto Cine en las Escuelas	<b>LUGAR Y TEMPORALIDAD:</b> Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Desde el año 2000 a la fecha
<p><b>RESUMEN:</b> Proyecto que reúne a distintas escuelas de enseñanza media de la ciudad de Buenos Aires que atienden a estudiantes en riesgo de exclusión social. El objetivo es que los alumnos de un curso realicen un video de ficción de entre cinco y diez minutos de duración resuelto íntegramente por ellos.</p> <p>El trabajo se organiza a lo largo del ciclo electivo anclado en una asignatura de referencia, con su docente como coordinador. A partir de explicaciones sobre los contenidos y la metodología para la realización audiovisual, los jóvenes pasan por las fases de escritura de una sinopsis, escritura del guión literario, escritura del guión técnico y pre-producción audiovisual, planificación del rodaje, grabación, edición, para llegar finalmente a la exhibición.</p>	
<b>AGENTES IMPLICADOS</b>	Programa ZAP (Zonas de Acción de Prioritaria) del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Fundación Universidad del Cine
<b>REDES SOCIALES ACTIVADAS</b>	Comunidad escolar, jóvenes estudiantes, comunidad barrial. Modifica las relaciones entre los alumnos Promueve una convivencia mejor profundizando y afianzando los vínculos entre los jóvenes y los adultos Favorece el clima de trabajo institucional Crea un sentido vincular y de referencia con el entorno comunitario
<p><b>NECESIDADES SOCIOEDUCATIVAS Y COMUNICATIVAS ABORDADAS</b></p> <p>El rasgo distintivo del proyecto se da en el hecho de que las escuelas destinatarias, pertenecientes al nivel medio de enseñanza pública obligatoria, educan a jóvenes de sectores socialmente desfavorecidos. Las escuelas se sitúan en espacios sociales de alta complejidad caracterizados por una marcada brecha entre las demandas y requerimientos comunitarios, y las respuestas que a través de sus instituciones la sociedad les ofrece.</p> <p>Gran parte del alumnado de las escuelas, además de vivir en situación de pobreza, se vincula con problemáticas sociales como la violencia, el embarazo temprano, el consumo de sustancias adictivas o, en los casos más extremos, los jóvenes o sus familias tienen causas con la justicia por hechos delictivos.</p>	
<p><b>OBJETIVOS Y PUNTO DE PARTIDA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Generar igualdad de oportunidades y mejorar la calidad educativa en los sectores sociales populares de la ciudad habitualmente postergados.</li> <li>- Asegurar que el tiempo en el que los jóvenes en riesgo de exclusión social estén vinculados a instancias de socialización formal como puede ser la escuela, reciban la mayor cantidad de experiencias simbólicas.</li> <li>- Favorecer la inserción social de los jóvenes a través de su desarrollo personal y comunitario.</li> <li>- Promover que los alumnos realicen un cortometraje de ficción de entre diez y quince minutos siendo ellos los verdaderos protagonistas y responsables de cada una de las etapas necesarias para su elaboración.</li> </ul>	
<p><b>APUNTES SOBRE LA METODOLOGÍA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escritura del guión: Cada uno de los alumnos de un curso guiados por su docente escriben la Sinopsis de un argumento. Estas sinopsis se leen, discuten y comparten en el grupo y entre sus integrantes consensúan y seleccionan una. Sobre la sinopsis seleccionada, colectivamente el grupo escribe el Guión Literario.</li> <li>- Escritura del Guión Técnico y Pre producción audiovisual: los alumnos practicantes de la Universidad del Cine brindan contenidos relativos a la realización audiovisual: puesta en cuadro, en serie, manejo de cámara e iluminación, <i>story board</i>, etc.</li> <li>- Planificación del rodaje: Siguiendo la división en roles del cine profesional se organizan los grupos de trabajo cada uno de ellos con una función específica.</li> <li>- Grabación: El rodaje se realiza en tres jornadas de trabajo de aproximadamente seis horas cada una de ellas.</li> <li>- Edición: Colectivamente el curso visiona el material grabado y seleccionan las tomas definitivas.</li> <li>- Exhibición: se difunden los cortometrajes en la escuela y en el Cine del Barrio de Lugano.</li> </ul>	
<b>PRODUCTOS Y PROCESOS</b>	Desde el año 2001 a la fecha llevan producidos más de cien cortometrajes.
<p><b>FUENTE DE DATOS</b></p> <p><a href="http://cinezap.com.ar">http://cinezap.com.ar</a></p> <p>Luna, María del Rosario (2012). Producción de narrativas audiovisuales: inclusión y desarrollo comunitario en sectores sociales desfavorecidos de la ciudad de Buenos Aires. En: Marcelo Martínez Hermida, Carne Mayugo i Majó y Ana Tamarit Rodríguez (coords.) <i>Comunidad y Comunicación, Prácticas comunicativas y medios comunitarios en Europa y América Latina</i>. Madrid: Fragua. pp. 205-216.</p>	

<b>TITULO:</b> Videocommunity	<b>LUGAR Y TEMPORALIDAD:</b> Turín, Italia. Desde 2004 hasta la actualidad.
<b>RESUMEN:</b> Asociación que tiene por objetivo acercar a la ciudadanía mediante el diálogo que produce la creación de productos audiovisuales. Los videos son pensados y realizados por profesionales junto con los ciudadanos y difundidos en eventos públicos y retransmitidos en emisiones de televisiones locales. La asociación cuenta con una sede propia para la formación, realización y difusión de las producciones audiovisuales ciudadanas.	
<b>AGENTES IMPLICADOS</b>	Videocommunity (asociación de promoción social) Sector de Políticas Juveniles de la Ciudad de Turín Asociaciones locales y grupos informales de Turín dedicados a la cultura y la sociedad.
<b>REDES SOCIALES ACTIVADAS</b>	Participación mayoritaria de jóvenes. Los ciudadanos participantes de los talleres con el paso de los años han demostrado poder realizar productos audiovisuales de buena calidad de forma autónoma. Otros han decidido después hacer de esta actividad su trabajo, manteniéndose en varios niveles del sector. También se ha dado el caso de quienes se han especializado en el desarrollo de los proyectos participativos de actividades territoriales relacionadas con el cine y la sociedad y han acompañado a la asociación reforzando la base y su capacidad para proyectar.
<b>NECESIDADES SOCIOEDUCATIVAS Y COMUNICATIVAS ABORDADAS</b> La experiencia se localiza en la ciudad de Turín caracterizada por ser una ciudad industrial a la que acudieron trabajadores inmigrantes de nacionalidades diversas. Históricamente se ha visto determinada por los conflictos surgidos entre el local y foráneo. La oleada de inmigrantes de Europa del Este y parte de África producida en los noventa ha perpetuado la dinámica de marginalidad, pobreza y criminalidad estigmatizada en el extranjero. Desde hace unas décadas distintas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales vienen trabajando para la identificación de una ciudad multiétnica y cultural. <i>Videocommunity</i> tiene su sede en el barrio de Porta Palazzo, centro del movimiento de inmigración ciudadano por excelencia de Turín.	
<b>OBJETIVOS Y PUNTO DE PARTIDA</b> Actuar como interlocutor para aquellos que no se sientan reconocidos en los medios de comunicación de masas. Indagar cuáles son los problemas de la sociedad sobre todo en los barrios conflictivos. Brindar talleres para que la ciudadanía adquiera competencias audiovisuales. Actuar como distribuidor del contenido promoviendo eventos públicos para la exhibición de las producciones de la asociación y contribuir así a una visión crítica de la realidad, contra cualquier pensamiento hegemónico.	
<b>APUNTES SOBRE LA METODOLOGÍA</b> - Organización de talleres territoriales destinados a la elaboración participativa de audiovisuales. - Los talleres están dotados de material de grabación y una sala de montaje, que los tutores utilizan junto con los participantes, con el fin de convertirlos, con el tiempo, en autónomos a nivel técnico y editorial. - Se busca la calidad de los productos, garantizada por el tutor de la asociación presente en todo el proceso. - Los audiovisuales son mostrados durante las fiestas del barrio, en los cineforum de los patios, en eventos institucionales y también, en las televisiones privadas locales (experiencia de Videogrupo). - La temática de los videos abarca cuestiones como la memoria y el compromiso de los comerciantes de algunos barrios conflictivos que denuncian la degradación de ciertas zonas de la ciudad.	
<b>PRODUCTOS Y PROCESOS</b>	Formación de la ciudadanía en técnicas y producción audiovisual. Creación de un Nuevo Media Center popular, espacio para cursos de formación para usuarios o agentes sociales (que puedan utilizar los medios para contar su propia realidad), organización de festivales cinematográficos o mesas redondas sobre cine.
<b>FUENTE DE DATOS</b> <a href="http://www.videocommunity.net/">http://www.videocommunity.net/</a> Gabrielli, Elena y Portalupi, Francesca (2012). Experiencias de comunicación en Turín: Dar voz a los ciudadanos para favorecer las políticas de integración. En: Marcelo Martínez Hermida, Carme Mayugo I Majó y Ana Tamarit Rodríguez (coords.) <i>Comunidad y Comunicación, Prácticas comunicativas y medios comunitarios en Europa y América Latina</i> . Madrid: Fragua. pp. 323-336.	

<b>TÍTULO:</b> <i>Voices that shake!</i>	<b>LUGAR Y TEMPORALIDAD:</b> Londres, Leeds, 2010 hasta la actualidad
<b>RESUMEN:</b> Organización sin fines de lucro dedicada al arte y el activismo social. Pone en marcha talleres destinados a jóvenes de distintas razas para la producción de obras de arte (música, poesía, imágenes y cine) que abordan problemáticas como la justicia racial, el medio ambiente, el poder y la injusticia en general. Además de los talleres de producción organizan charlas, debates, proyecciones de películas y actuaciones. Estos encuentros se dedican a debatir y analizar incidentes de racismo en el instituto, la última estrella del Grime, la situación actual del Estado de bienestar británico y la economía, o la situación de la escena poético-interpretativa	
<b>AGENTES IMPLICADOS</b>	Platform, organización sin ánimo de lucro. Centro Stephen Lawrence. Centro de Artes Bernie Grant, en Tottenham Leeds Black Film Club, Leeds Bi-Centenary Transformation Project Coalición de Reparaciones Panafricanas de Europa
<b>REDES SOCIALES ACTIVADAS</b>	Organizaciones de base dedicadas al activismo social y a la cultura. Grupos de jóvenes de origen interracial.
<b>NECESIDADES SOCIOEDUCATIVAS Y COMUNICATIVAS ABORDADAS</b> La experiencia se contextualiza en el Londres actual, caracterizado por ser una sociedad en donde la discriminación racial está muy presente. A esto se le suma el lugar conflictivo que tienen en ella los jóvenes. La juventud está heredando un mundo que no ha creado. Ellos son el futuro, y sin embargo a menudo son tratados como si fueran el problema, especialmente los jóvenes que rechazan el <i>status quo</i> , o aquellos a los que la sociedad en general considera preocupantes. El triple efecto del racismo, el clasismo y los prejuicios contra ciertas culturas juveniles crea un abismo en la igualdad de oportunidades y genera una supresión de todo el potencial de creatividad.	
<b>OBJETIVOS Y PUNTO DE PARTIDA</b> - Nace para hacer campañas creativas sobre cuestiones como la raza, el medio ambiente, el poder y la injusticia. - Pretende romper las barreras entre arte y activismo creando un espacio donde todo es conectable y está conectado: el medioambiente y la justicia social con las artes y la expresión cultural. - Se propone iniciar a los jóvenes en la creación de movimientos sociales y el trabajo solidario.	
<b>APUNTES SOBRE LA METODOLOGÍA</b> - Co-aprendizaje: se aprende desde la igualdad. No hay organización jerárquica en el grupo ni existe el acercamiento jerárquico al conocimiento. - El equipo dinamizador interdisciplinar se compone de cuatro hombres y tres mujeres con diversas herencias de la diáspora africana y diversas herencias de ascendencia europea blanca. - Los participantes son grupos interraciales de gente joven. - Los talleres parten de la contextualización política y emocional del proyecto. Los dinamizadores de la plataforma presentan las historias personales de líderes comprometidos (por ejemplo el activista nigeriano Ken Saro-Wiwa). - A partir de allí los participantes las analizan por su cuenta y aplican la temática en el cine, la poesía o la música.	
<b>PRODUCTOS Y PROCESOS</b>	- Se realizaron videos, poesía y música. - Algunos de los jóvenes que han pasado por la experiencia quedan comprometidos con el activismo forma parte de redes que llevan a cabo acciones relacionadas con el arte y el activismo. - Una participante ha sido contratada para desarrollar campañas de justicia ambiental.
<b>FUENTE DE DATOS</b> <a href="http://voicesthatshake.blogspot.com.es/">http://voicesthatshake.blogspot.com.es/</a> Nwulu, Selina y Lewis, Ed (2012). <i>Shake! La voz de los jóvenes en las Artes, los Medios, la Raza y el Poder. Visiones, valores y realidades.</i> En: Marcelo Martínez Hermida, Carme Mayugo i Majó y Ana Tamarit Rodríguez (coords.) <i>Comunidad y Comunicación, Prácticas comunicativas y medios comunitarios en Europa y América Latina.</i> Madrid: Fragua. pp.145-166.	

<b>TÍTULO:</b> <i>Cine sin autor</i>	<b>LUGAR Y TEMPORALIDAD:</b> Madrid y Toulouse (Francia). Desde el año 2008 hasta la fecha.
<b>RESUMEN:</b> Colectivo que promueve la producción social cinematográfica. Proponen la realización de películas rompiendo con el tradicional proceso de creación audiovisual, la meta no es enseñar ni educar sino hacer cine juntos. Las decisiones sobre preproducción, guión, rodaje, montaje, postproducción y distribución de la obra se toman asambleariamente, en una progresiva colectivización de obra y proceso productivo. El trabajo se gesta a través de talleres en centros culturales y asociaciones. Llevan con este método realizados varios largometrajes en las que se involucran jóvenes, gente mayor y agrupaciones barriales de Madrid. Además imparten periódicamente talleres de formación y conferencias en diversos centros sociales.	
<b>AGENTES IMPLICADOS</b>	Cine sin autor, colectivo integrado por cineastas, escritores, animadores culturales. Algunos de sus proyectos tienen el apoyo de Intermediæ Extendido (Matadero Madrid) y la Obra Social de la Caixa.
<b>REDES SOCIALES ACTIVADAS</b>	La producción de cine basándose en los imaginarios colectivos. Producción social cinematográfica. Según el proyecto participan jóvenes estudiantes (película +101 realizada con un grupo de jóvenes del Centro de Educación de Personas Adultas del barrio madrileño de Tetuán), gente de barrio (película <i>Sinfonía Tetuán</i> , realizada en los madrileños barrios de La Ventilla y Tetuán) o jóvenes raperos (película K de Kalle en proceso de elaboración por el grupo de Rap "ZuloStudios" y la agrupación de colectivos del barrio de Carabanchel, "Carabancheleando").
<b>NECESIDADES SOCIOEDUCATIVAS Y COMUNICATIVAS ABORDADAS</b> La sociedad actual cuenta con las condiciones tecnológicas para que la cultura esté en manos de la propia gente. Sin embargo, se deja que las grandes empresas se hagan cargo de ella. Cine sin Autor concibe la cultura como facultad de habitar el mundo y transformarlo, por ello, plantea transformar desde dónde, cómo y para qué se produce la cultura.	
<b>OBJETIVOS Y PUNTO DE PARTIDA</b> - Nace como una teoría cultural para la producción de un nuevo modelo de realización cinematográfica. - Propone la emergencia de colectividades productoras descartando la noción de autor. - El principio de partida es que cualquiera puede producir cine, debatiendo los temas en colectivo no sólo para pensar el cine sino fundamentalmente hacerlo.	
<b>APUNTES SOBRE LA METODOLOGÍA</b> - Producción en común, en colectividad desde un proceso de igualación. - Los proyectos se plantean como procesos muy largos, ligados al tiempo natural de las personas (un año para el guión). En los rodajes hay gente que entra y que sale, personajes que se retoman desde una perspectiva colectiva el material audiovisual se rehace (es intervenido) constantemente por parte de los nuevos, los que estaban y lo quieren cambiar... El trabajo es decisión permanente. - Basan su método de trabajo en cinco operativas: 1. Operativas de preproducción: el encuentro social entre los técnicos sinautorales y la gente. 2. Operativas de guión: la narrativa social se elabora de manera horizontal en asambleas grabadas. 3. Operativas de rodaje: en el Cine sin Autor el rodaje es abierto. En cualquier momento cualquiera del colectivo puede intervenir y opinar sobre lo que se está grabando. 4. Operativas de montaje y postproducción: en la Fábrica de Cine sin Autor el montaje es abierto. Todas las personas que forman parte de una colectividad participan, opinan y deciden colectivamente sobre el material grabado. 5. Operativas de exhibición y distribución: al terminar las películas, quien decide sobre la manera de exhibir y distribuirlas son las colectividades productoras.	
<b>PRODUCTOS Y PROCESOS</b>	Llevan producidas seis películas. En la actualidad están produciendo una serie y cuatro películas.
<b>FUENTE DE DATOS</b> <a href="http://www.cinesinautor.es">http://www.cinesinautor.es</a>	



<b>TÍTULO:</b> Colectivo de Comunicación de Montes de María Línea 21	<b>LUGAR Y TEMPORALIDAD:</b> Montes de María, Bolívar, Colombia. Desde 1994 hasta la actualidad.
<b>RESUMEN:</b> Corporación sin ánimo de lucro dedicada a la promoción y proyección de iniciativas comunitarias mediante la creación, funcionamiento y legitimación de medios masivos de comunicación comunitarios. Cuentan con una radio y televisión participativa y una Escuela Taller de Periodismo para el Desarrollo Comunitario. Vienen desarrollando sus tareas desde hace treinta años en Montes de María, Colombia. Durante todos esos años se han dedicado a la capacitación en producción radial destinada a niños escolares; a la capacitación en producción radial y televisiva para adolescentes y adultos jóvenes; a la capacitación en radio y televisión para grupos de mujeres desplazadas en las comunidades locales y a un proyecto itinerante de cine callejero.	
<b>AGENTES IMPLICADOS</b>	ONG Colectivo de Comunicación de Montes de María Línea 21 Ciudadanos de Montes de María
<b>REDES SOCIALES ACTIVADAS</b>	Trabajan con grupos de todas las edades: niños, adolescentes, adultos. En los proyectos cada persona es vista con su propia idiosincrasia lo que provoca el empoderamiento de cada participante como individuo. La ONG destaca el sentido de pertenencia que comparten los participantes. Se logra transformar los espacios públicos de miedo y aislamiento en escenarios donde compartir experiencias de vida.
<b>NECESIDADES SOCIOEDUCATIVAS Y COMUNICATIVAS ABORDADAS</b> Los Montes de María y la costa caribeña que los rodea es una región en la que un reducido número de familias poseían enormes extensiones de tierra, potentes haciendas tabacaleras consecuencia de la expropiación de tierras a campesinos. Posteriormente, la región se transformó en un espacio de intensa guerra sucia entre la guerrilla (que se traslada a la zona para financiarse a través de secuestros de familiares de los ricos terratenientes) y los paramilitares (financiados por los terratenientes), en competencia permanente por el control territorial produciéndose la masacre de campesinos. Como resultado de un Estado precario, incapaz de garantizar el cumplimiento de la ley y los derechos de sus ciudadanos, los habitantes de los Montes de María se han vuelto cada vez más individualistas, temerosos, desconfiados, aislados y agresivos en sus interacciones.	
<b>OBJETIVOS Y PUNTO DE PARTIDA</b> - Desarrollar una pedagogía para la convivencia pacífica y fortalecer una cultura ciudadana involucrando a niños, jóvenes y mujeres en la producción de radio y televisión. - Erosionar el miedo colectivo a través de la re-apropiación de los espacios públicos. - Ocuparse de los procesos de construcción de paz evitando la confrontación directa con los grupos armados. - Reconstruir la imagen parcializada que los medios de comunicación masivos han acentuado sobre una región que no se agota en el conflicto armado.	
<b>APUNTES SOBRE LA METODOLOGÍA</b> <i>Proyecto de cine callejero itinerante La Rosa Púrpura del Cairo:</i> Todas las relaciones al interior del Colectivo se construyen a partir de la confianza. Llevan películas a las calles y plazas de los pueblos cercanos con la idea de que la gente regrese a la plaza principal a repoblar el espacio público, retando así el miedo colectivo instaurado en el entorno de guerrillas. Unas horas previas a la proyección se convoca a la comunidad. En la plaza del pueblo se instala una pantalla y un proyector de video. La gente asiste con sus sillas. Las películas dirigidas a una población infantil y a la población adulta, se seleccionan según el criterio que conduzcan a la reflexión.	
<b>PRODUCTOS Y PROCESOS</b>	Hasta el año 2004 aproximadamente 3.600 niños y niñas, 1.000 adolescentes, 150 padres de familia y 80 profesores han participado en los proyectos del Colectivo. Además, se han capacitado 18 facilitadores, quienes aún trabajan para el Colectivo. Alumnos formados en la Escuela Taller trabajan en otros medios, o han creado sus propios colectivos en diferentes ciudades y pueblos en todo el país.
<b>FUENTE DE DATOS:</b> colectivolinea21.galeon.com/ Rodríguez, C.: Construyendo país desde lo pequeño: comunicación ciudadana en Montes de María. En: Clemencia Rodríguez, (Editora) (2008). <i>Lo que le Vamos Quitando a la Guerra: medios ciudadanos en contextos de conflicto armado en Colombia</i> (No. 5). Centro de Competencia en Comunicación para América Latina, Frierich Ebert Stiftung. pp. 15-52. Vega, J. y Bayuelo, S.: Ganándole terreno al miedo: cine y comunicación en Montes de María. En: Clemencia Rodríguez (Editora) (2008). <i>Lo que le Vamos Quitando a la Guerra: medios ciudadanos en contextos de conflicto armado en Colombia</i> (No. 5). Centro de Competencia en Comunicación para América Latina, Frierich Ebert Stiftung. pp. 53-63.	



## **Anexo 5. Respuestas al cuestionario inicial.**

### **Panel de expertas y experto**

*Javier García, investigador, activista de Radio Almenara (Madrid) e integrante de la comisión coordinadora de la Red de Medios Comunitarios (ReMC).*

*Rosario Luna, profesora del grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Extremadura (UNEX), especializada en Comunicación y Educación.*

*Carme Rincón, técnica del Fòrum d'entitats de persones usuàries de l'audiovisual del Consell de l'Audiovisual de Catalunya.*

*Carmen Novas, comunicadora social y educadora de la Asociación Galega de Reporteiros Solidarios (Agareso).*

*Mercè Alabarce, educadora y comunicadora social, y dinamizadora juvenil del municipio de Vallromanes (Vallès Oriental).*

*Anna Clua, profesora del grado en Comunicación de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), especializada en Comunicación y democracia. Medios comunitarios.*

*Marca de tiempo*

9/16/2015 22:02:25 (CEST)

*Nombre y apellidos*

Javier García García

*Organización, institución y/o universidad*

Red Medios Comunitarios

*Línea de trabajo o investigación*

Legislación y gestión

*1. ¿En qué situaciones pueden confluir tácticas y estrategias de educomunicación y comunicación comunitaria? Puedes comentar alguna experiencia que conozcas.*

Yo lo veo muy factible dentro de los medios comunitarios, especialmente en sus procesos y espacios formativos. Pero quizá también en la EC podrían utilizar más elementos que se aplican en CC. En muchas radios comunitarias se realiza formación en radio con colegios, asociaciones y distintos colectivos. En algunos casos se limitan a enseñar manejo técnico para que el grupo sea autónomo y produzca su programa. Pero en otros casos se va mucho más allá, hay un proceso de empoderamiento, de construcción con la comunidad, de abrir un medio de comunicación para que cualquiera pueda hacer comunicación, en estos casos suele haber un acompañamiento, una estrategia formativa y de intervención comunitaria y de inclusión social. En estos casos las radios suelen sintetizar bastante bien su práctica de CC junto con EC. Hay destacables experiencias de radio hechas por jóvenes, por personas con discapacidad, con enfermedad mental, etc que son muy transformadoras tanto hacia quienes participan como hacia el resto de la comunidad.

*2. Desde tu punto de vista y tu ejercicio profesional, ¿cómo se podría favorecer una mayor confluencia entre la educomunicación y la comunicación comunitaria?*

- Con el estudio y la difusión de experiencias donde confluyan de forma clara y potente la EC y la CC donde se expongan las distintas dimensiones de la experiencia, lo que destaca desde la EC y lo que destaca desde la CC. En muchas prácticas de CC se realizan estrategias de EC pero no se destaca este componente. Dentro de muchas iniciativas de CC la EC, como disciplina o como término, queda invisibilizada, al situarse como un componente más de la CC. De esta forma la dimensión de la EC queda diluida dentro de la CC.

- Difundir la EC en el ámbito de la CC. Considero que en el ámbito de los CC se realiza una importante labor de EC pero no conocemos muy bien en qué consiste la EC, cual es su diferencia con la CC. Creo que esto ayudaría a CC a mejorar sus aportes y hacer más y mejor EC.

- La EC podría beber más de las prácticas de CC, que aporte una dimensión más colectiva y transformadora de la comunicación

*3. Según tu criterio, ¿cuáles son los fundamentos epistemológicos y experimentales que pudieran sustentar la interrelación entre educomunicación y comunicación comunitaria?*

La importancia del proceso. Hay aprendizaje tanto individual como colectivo que revierte en la construcción de mejores sociedades. El carácter dialógico y transformador. Que implican conocimiento y apropiación de la tecnología (TIC). Que cualquiera puede intervenir, no se excluye a ningún colectivo o segmento, si bien se pueden acompañar a quienes tienen mayor dificultad de acceso.

*4. ¿Qué peso tienen los conocimientos, saberes, intereses e inquietudes (individuales o grupales) de los y las participantes en las prácticas de educomunicación y/o comunicación comunitaria?*

Son insumos al proceso de EC o de CC que generaran unos resultados, transformando al sujeto, al colectivo y al entorno. Creo que el proceso es más rico si es colectivo, no desde una visión estandarizadora o formalista (que se obtenga un aprendizaje concreto con una metodología concreta), sino desde la diversidad y desde que cada cual aporta distintos conocimientos y los pone en común, los comparte. Así hay una influencia y aprendizaje mutuo, con efecto multiplicador.

*5. ¿Qué relevancia otorgas al diálogo como dinámica para atender las necesidades de las redes sociales de base de una comunidad cualquiera?*

Es un elemento fundamental. Si no hay diálogo no hay una verdadera comunicación sino sólo información, o expresión. Para que exista proceso colectivo tiene que haber diálogo. Es también relevante la amplitud de ese diálogo, si se hace entre unos pocos, si este se hace entre grupos fragmentados, si hay grupos a los que se excluye, si unos emiten y otro sólo reciben. Importante que este sea participativo, inclusivo, que interactúen distintos grupos, que exista conocimiento mutuo de distintos intereses, realidades...

En muchos casos las experiencias de CC sólo se producen en un grupo concreto y sus efectos son más limitados. Es importante conectar distintos procesos que se den en una comunidad, extraer el máximo rendimiento a las experiencias existentes de EC y CC conectarlas para que exista mayor amplitud. De esta forma también avanzamos hacia la cohesión social de una comunidad o territorio.

*6. ¿Qué objetivos y propósitos cumplen las prácticas de creación audiovisual participativa en la educomunicación y la comunicación comunitaria?*

Hay una transformación individual y colectiva. Quizá en la EC el proceso parte más de la dimensión más individual, de la persona junto con el grupo que participa del proceso educativo. Sus efectos más colectivos o comunitarios son posteriores. Hay un mayor énfasis en la metodología del aprendizaje. En la CC lo colectivo está más presente desde el inicio, lo comunitario es el punto de partida y el punto de llegada. Lo cual incluye también una transformación individual. La metodología para el aprendizaje está más diluida, es más informal e invisibilizada.

El componente político está más presente. Y la existencia de la diversidad como un valor. La CC tiene que incluir propósitos de EC para lograr sus objetivos.



*Marca de tiempo*

9/17/2015 17:37:04 (CEST)

*Nombre y apellidos*

María del Rosario Luna

*Organización, institución y/o universidad*

Universidad de Extremadura

*Línea de trabajo o investigación*

Comunicación y Educación

*1. ¿En qué situaciones pueden confluir tácticas y estrategias de educomunicación y comunicación comunitaria? Puedes comentar alguna experiencia que conozcas.*

Tácticas y estrategias de Educomunicación y Comunicación Comunitaria confluyen cuando la primera tiene como propósito el desarrollo de un proyecto educativo para la atención de los sujetos en tanto integrantes de un grupo social o comunitario. La propuesta cobra sentido en el contexto, y es concebida como práctica social participativa y transformadora. Cuando el punto de partida de la Educomunicación es una posición instrumental, o incluso limitada a nociones como las de lenguaje, alfabetización, espectadores críticos, etc. poco y nada tienen en común. En este sentido, sería imprescindible determinar de qué concepción de Educomunicación se habla: para poder diferenciar hay que reconocer. Existen distintos paradigmas sobre qué es la Educomunicación y ellos implican posiciones ideológicas que pueden llegar a ser opuestas. Y, como es de prever, las dinámicas de intervención, las estrategias, se ordenan tras esa concepción. Para trazar una primera línea esquemática y fácil de visualizar, la Educomunicación pensada y practicada en Europa (sobre todo en los espacios académicos y oficiales) difiere mucho de la Latinoamericana. La primera no cuestiona el pensamiento hegemónico, sus propuestas cobran sentido en los planes curriculares oficiales en los que la tecnología es un instrumento para contribuir al “saber estar” en la sociedad globalizada. La Latinoamericana por el contrario, parte de la noción de desigualdad social. Nace y se desarrolla estrechamente vinculada a las corrientes de Educación popular y Educación crítica, la educación como proyecto político y social transformador determina la toma de decisiones. Habría que detenerse aún más para diferenciar autores de uno y otro lado. De esta manera, cuando la Educomunicación es concebida desde la perspectiva crítica, sus estrategias pueden intercambiarse con las de Comunicación Comunitaria. No podría distinguir estrategias propias de una y otra. En todo caso, la justificación del proyecto en el marco educacional y la finalidad formativa si se quiere para la Educomunicación.

Ejemplo 1 (confluencia): La producción de audiovisuales por parte de jóvenes en riesgo de exclusión social en la Buenos Aires. La propuesta lanzada desde las escuelas pretende que los alumnos lleven a cabo cortometrajes para que a partir de las producciones, puedan reflexionar sobre ellos como sujetos y su entorno. Se busca que los jóvenes interactúen en su comunidad con nuevas perspectivas.

Ejemplo 2 (escasa/nula confluencia): Experiencia de radio en la escuela (<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=17&articulo=17-2001-22>). Los alumnos producen radio por el carácter motivador que tiene el medio y para conocer el lenguaje radiofónico. El ejemplo fue buscado al azar.

Ejemplo 3 (escasa/nula confluencia): Educar la mirada y la escritura audiovisual (<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=31&articulo=31-2008-68>) Taller «Emociones x Minuto» de «Banda Visual» forma a la ciudadanía en la lecto-escritura audiovisual y, en el contexto de la Educación en Comunicación, nace para capacitar en la interpretación crítica de los mensajes. Otro ejemplo elegido al azar.

*2. Desde tu punto de vista y tu ejercicio profesional, ¿cómo se podría favorecer una mayor confluencia entre la educomunicación y la comunicación comunitaria?*

Con prácticas, formación, investigación y difusión. No se pudo practicar aquello que se desconoce. Una de las claves parece estar en el hecho de dar a conocer las experiencias y favorecer el estudio de los resultados para que puedan ser valorados positivamente por las organizaciones sociales y académicas. Además de concienciar a la administración para el desarrollo de políticas públicas para el fomento de proyectos comunicacionales comunitarios. Al respecto resulta contundente el hecho de que en las titulaciones de Comunicación la Comunicación comunitaria no forma parte de los planes de estudios. Contadas universidades lo tienen entre sus contenidos, y cuando lo incluyen, es como materia optativa. Sin embargo la Educomunicación sí tiene destacada presencia en los planes de estudio de Educación, desde la perspectiva instrumental, y es lo que ha ganado terreno al menos en el ámbito español. De todas maneras, y siguiendo con lo planteado en la pregunta anterior, entiendo que se trata de una posición ideológica. Una búsqueda política acerca de lo que se quiere para la sociedad. La Educomunicación confluye con la Comunicación Comunitaria cuando se la piensa como campo para modificar el orden de lo establecido. Haría falta voluntad política para el ejercicio de la confluencia.

*3. Según tu criterio, ¿cuáles son los fundamentos epistemológicos y experimentales que pudieran sustentar la interrelación entre educomunicación y comunicación comunitaria?*

Los fundamentos epistemológicos que comparten Educomunicación y Comunicación comunitaria son: (tomo como referencia la posición crítica de la Educomunicación)

- Contribuir al cambio social
- Empoderar a la ciudadanía
- Transformar el orden social establecido y hegemónico
- Construir democracia participativa
- Brindar herramientas (simbólicas, conceptuales ) para la superación de las diferencias

En cuanto los fundamentos experimentales creo que la interrelación deviene de movilizar e implicar a grupos (redes, comunidades, etc) en proyectos a través de la utilización de medios. Los medios brindan la posibilidad de revertir situaciones dadas en el contexto, sirven para resolver problemas concretos.

*4. ¿Qué peso tienen los conocimientos, saberes, intereses e inquietudes (individuales o grupales) de los y las participantes en las prácticas de educomunicación y/o comunicación comunitaria?*

Tiene un peso fundamental: la razón de ser de las prácticas está en los sujetos. Por eso, los saberes, intereses e inquietudes son el punto de partida de las propuestas (la herramienta primordial para el trabajo es el diálogo). La riqueza de los proyectos radica en la suma de miradas, en escuchar para construir a partir de lo que puede aportar el otro. El carácter dialógico de las producciones queda representado en la denominación de los formatos que se concretan en las prácticas: cine sin autor, cine comunitario, vídeo participativo.

*5. ¿Qué relevancia otorgas al diálogo como dinámica para atender las necesidades de las redes sociales de base de una comunidad cualquiera?*

Le otorgo una relevancia superior. El diálogo es intrínseco a la comunicación comunitaria. Forma parte de su esencia. Es ineludible, sin diálogo no hay proyecto de comunicación comunitaria.

La escucha, el estar con el otro, la puesta en común, el participar con, la comunión, el dar voz ... son los conceptos que subyacen y atraviesan de manera continua las dinámicas de interacción comunitaria. El diálogo es uno de los fundamentos epistemológicos del campo. Tiene la cualidad de ser a la vez principio (idea) y práctica (hacer: la comunicación comunitaria se hace dialogando).

Al respecto, la noción bajtiniana del diálogo retomada por Eva Da Porta para caracterizar a la Educación y Comunicación puede ser de utilidad. El diálogo es la posibilidad de ser, de existir como sujeto social. Con el diálogo se definen posiciones éticas e ideológicas y una manera de concebir y actuar en el mundo. (Da Porta, Eva: 2011, 57)

*6. ¿Qué objetivos y propósitos cumplen las prácticas de creación audiovisual participativa en la educomunicación y la comunicación comunitaria?*

Los objetivos y propósitos compartidos son:

- Trabajo cooperativo
- Participación en proyectos colectivos
- Desarrollo de la identidad
- Fomento de la autoestima y autoafirmación personal.
- El sujeto tiene un papel activo
- Desarrollo de la expresividad
- Puesta en diálogo
- El sentido se crea a través de lo colectivo
- Representación de la realidad por medio de las narraciones colectivas
- Representación de contenidos comunitarios/locales
- Puntos de vistas al margen del discurso hegemónico, nuevas miradas.

- El trabajo compartido (el producto, la creación) crea referentes comunes - estar con el otro- promueve sentimientos de pertenencia.



*Marca de tiempo*

9/21/2015 13:22:45 (CEST)

*Nombre y apellidos*

Carmen Rincón Blázquez

*Organización, institución y/o universidad*

Consejo del Audiovisual de Cataluña

*Línea de trabajo o investigación*

Buenas práctica en medios de comunicación audiovisual

*1. ¿En qué situaciones pueden confluir tácticas y estrategias de educomunicación y comunicación comunitaria? Puedes comentar alguna experiencia que conozcas.*

Están intrínsecamente entrelazadas, la comunicación comunitaria puede llevar a cabo las estrategias de educomunicación como un objetivo más o menos prioritario. Experiencias como: El Parlante, Asociación Cultural y Educativa Méliès, Teleduca...

*2. Desde tu punto de vista y tu ejercicio profesional, ¿cómo se podría favorecer una mayor confluencia entre la educomunicación y la comunicación comunitaria?*

Desde las administraciones y organismos reguladores de los medios se tendrían que fomentar proyectos de educomunicación y establecer líneas de subvención de apoyo económico o soporte técnico a los medios comunitarios.

*3. Según tu criterio, ¿cuáles son los fundamentos epistemológicos y experimentales que pudieran sustentar la interrelación entre educomunicación y comunicación comunitaria?*

A nivel experimental creo que está sumamente demostrado que los medios de comunicación públicos o privados difícilmente establecerán como objetivo prioritario la educación o la formación de las personas espectadoras, su gran objetivo es la audiencia y el entretenimiento y bajo esta premisa elaboran su programación.

Si bien es cierto que algunos medios han realizado experiencias puntuales y/o programas específicos que consideran "educativos" pero son exclusivamente "puntuales" y no pretenden ir más allá, por este motivo pienso que es un campo que a lo largo de los años ha sido sustentado por la comunicación comunitaria y se ha de fomentar.

No quisiera abrir un debate para excusar a los medios más públicos o privador de su misión como servicio público que lo tienen sino dar más visibilidad a la función que han realizado a lo largo del tiempo de los medios comunitarios.

*4. ¿Qué peso tienen los conocimientos, saberes, intereses e inquietudes (individuales o grupales) de los y las participantes en las prácticas de educomunicación y/o comunicación comunitaria?*

Todos nuestros conocimientos, nuestras inquietudes y nuestras experiencias forman parte de un todo, de nuestra formación como persona y lógicamente influye en las prácticas de educomunicación, en cualquier propuesta que formulamos está motivada por nuestros intereses actuales y/o futuros y nuestra visión de la sociedad y del mundo en general.



*5. ¿Qué relevancia otorgas al diálogo como dinámica para atender las necesidades de las redes sociales de base de una comunidad cualquiera?*

El diálogo es básico para cualquier tipo de comunicación sin diálogo no hay comunicación de ningún tipo.

El dialogo no puede ser unidireccional es necesario que intervengan todos los actores porque en caso contrario la comunicación no será tan fructífera como se desea.

*6. ¿Qué objetivos y propósitos cumplen las prácticas de creación audiovisual participativa en la educomunicación y la comunicación comunitaria?*

A continuación, indico algunos de los objetivos que considero más importantes:

- Desarrollar una mirada crítica y creativa respecto a los contenidos y los valores que transmiten los lenguajes audiovisuales.
- Potenciar el conocimiento de las herramientas que intervienen en la producción audiovisual.
- Construir historias con imágenes y como estas despiertan los sentidos de las personas y conducen las emociones.
- Participación conjunta de los jóvenes y el fomento del diálogo y el trabajo en equipo.
- Reflexionar sobre la multiplicidad de versiones que puede generar una misma realidad.
- Visión de un mundo a través de diferentes formatos: cortometraje, serie, documental, informativo.

*Marca de tiempo*

9/21/2015 23:25:21 (CEST)

*Nombre y apellidos*

Carmen Novas Ferradás

*Organización, institución y/o universidad*

Asociación Galega de Reporteiros Solidarios (Agareso)

*Línea de trabajo o investigación*

Educación para el desarrollo y comunicación para el cambio social

*1. ¿En qué situaciones pueden confluir tácticas y estrategias de educomunicación y comunicación comunitaria? Puedes comentar alguna experiencia que conozcas.*

Desde mi punto de vista, esta confluencia se produce cuando las prácticas educomunicativas se orientan hacia la comunidad a la que las y los participantes pertenecen. Así sucede en los talleres de prensa, radio y televisión que Agareso imparte con ACPP en el marco del proyecto Escuelas sin Racismo. El resultado son reportajes donde se cuenta con la colaboración de alumnado, profesorado, familias, vecindario, asociaciones, ONGD y/o negocios locales que se dejan entrevistar por las y los estudiantes, quienes ejercen sus tareas delante y detrás de la cámara. Todo ello para abordar y buscar soluciones a temas que afectan al barrio o al centro escolar, sin dejar de lado la mirada global. Migraciones, discapacidad, género, consumo responsable, medio ambiente, cooperación internacional, derechos de la infancia o convivencia pacífica son sólo algunas de las cuestiones que se han abordado a través de esta óptica. A la vez que se potencian las alianzas y sinergias, la intervención se liga así a la realidad cotidiana y a los proyectos sociales en marcha, sin dejar de insistir en las interdependencias Norte-Sur (en sentido amplio). \*Los vídeos están disponibles en el canal de Youtube.

Tanto desde la educomunicación como desde la comunicación comunitaria considero que prevalece además una línea de formación en valores, no sólo en cuanto a los contenidos sino también a su proceso de elaboración, donde la igualdad y la inclusión deben ser constantes a tener en cuenta para luchar contra los prejuicios y estereotipos. Por ejemplo, en nuestro reportaje podemos promulgar la equidad entre hombres y mujeres pero no cumplirá plenamente su función si dejamos que los chicos acaparen el proceso creador. Del mismo modo, y manteniendo una coherencia, podemos defender el ecologismo en nuestras piezas pero entonces no derrocharemos papel, electricidad, etc. para realizarlas.

La participación es para mí otro de los nexos de unión entre educomunicación y comunicación comunitaria, ya que si las consideramos desde el punto de vista del derecho a la comunicación se difumina la barrera entre emisor y receptor para dar lugar al prosumidor o emireceptor, en una relación más horizontal que favorece el proceso de apropiación. Aunque no siempre, en ambos casos suele darse una tendencia al discurso contrahegemónico, o cuando menos a una visión crítica que amplifique las voces que no suelen ser escuchadas.

*2. Desde tu punto de vista y tu ejercicio profesional, ¿cómo se podría favorecer una mayor confluencia entre la educomunicación y la comunicación comunitaria?*

Sin afán de despreciar ningún proyecto, ya que todos tienen su valor, a menudo me encuentro iniciativas de alfabetización mediática que se centran en el manejo de herramientas para producir vídeos o, en el mejor de los casos, también en la lectura crítica de contenidos audiovisuales, pero que no van vinculadas a la realidad del entorno. Si queremos que así sea, es necesario un análisis previo a la intervención, que ponga de relieve las problemáticas que afectan al colectivo con el que vamos a trabajar, a su centro educativo, a su barrio... Según mi experiencia la pieza resultante cobra más sentido si se enmarca en el ámbito de los géneros periodísticos, pero también he visto trabajos de ficción muy efectivos, desde cortometrajes hasta radioteatro, e incluso anuncios. Me parece importante además compartir el resultado con la comunidad y hacer una reflexión colectiva sobre el mismo.

Desde el lado de la comunicación comunitaria, considero que se puede favorecer la confluencia con la educomunicación abriéndose a la participación y favoreciendo la formación. Según las experiencias de Agareso en el Salvador de la mano de Radio Tehuacán, los talleres impartidos por el voluntariado de la emisora en centros escolares puede animar a algunos de los estudiantes a convertirse en corresponsales de su comunidad o, cuando menos, les ayuda a romper la timidez y percatarse de que tienen mucho que decir sobre las problemáticas que les afectan, favoreciendo así la participación social.

*3. Según tu criterio, ¿cuáles son los fundamentos epistemológicos y experimentales que pudieran sustentar la interrelación entre educomunicación y comunicación comunitaria?*

Os pido disculpas porque esta pregunta se me queda un poco grande... Teniendo en cuenta que trabajo desde el ámbito de las ONGD, creo que esta interrelación casa bien con la quinta generación de la educación para el desarrollo (ED), que pretende generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y facilitar herramientas para la participación y la transformación social hacia un mundo más justo. Se fomenta, de este modo, una solidaridad entendida como corresponsabilidad en la promoción de los derechos humanos y de la inclusión. Es más, algunos autores hablan ya de una sexta generación que sería la de una educación para la transición emancipadora, en la que destaca el papel de la comunidad.

En líneas generales, me parece que educomunicación y comunicación comunitaria también se conectan bien dentro de la comunicación para el cambio social. Incluso diría que entroncan con las nuevas tendencias del aprendizaje-servicio, que combina procesos de aprendizaje por parte del alumnado y de servicio a la comunidad en proyectos donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.

*4. ¿Qué peso tienen los conocimientos, saberes, intereses e inquietudes (individuales o grupales) de los y las participantes en las prácticas de educomunicación y/o comunicación comunitaria?*

Para mí son básicos. Lo ideal es trabajar un tema que surja de las y los propios participantes. Si no es así, hay que presentarlo de forma que conecte con sus inquietudes y

genere su interés. Poner en valor lo que ya saben y conocen, para nutrirlo con nueva información, genera un plus. Al tratarse de acciones tan experienciales, yo añadiría el vínculo de lo vivencial y afectivo, el potencial educativo de las emociones y la importancia del contacto directo como herramienta de sensibilización. La mayoría de nuestros trabajos se basan en un interés colectivo, pero aunando todos estos aspectos también hay ocasiones en que casos particulares han generado conciencia grupal. Por ejemplo, cuando entrevistaron a una activista LGTB porque uno de los compañeros era homosexual y sufría discriminación. O cuando realizaron un reportaje sobre el autismo después de enterarse de que el hermano de otro alumno tenía este trastorno; fue increíble como reaccionaron ante el relato de la familia. Recuerdo también el caso de una alumna marroquí que afirmó sentirse más integrada cuando supo que los gallegos tenían un pasado emigrante...

Podría personalizar en decenas de historias pero, en definitiva, lo que me parece importante es que tengamos en cuenta las inquietudes que expresa el grupo y las personas que lo componen, o que las hagamos aflorar si no surgen a la primera. Y si queremos abordar un tema en concreto, dejemos que busquen en su entorno las historias que puedan servirnos de ejemplo, en la familia o en el barrio, pues esto intensificará sin duda su implicación, su compromiso, y contribuirá a generar empatía. Por lo demás, en el caso del audiovisual el manejo de aparatos como cámaras y micrófonos suele despertar ya un interés que simplemente conviene orientar y focalizar. Al mismo tiempo, y sin dejar de lado la necesaria reflexión, añadir un componente lúdico puede contribuir a la consecución de los objetivos.

*5. ¿Qué relevancia otorgas al diálogo como dinámica para atender las necesidades de las redes sociales de base de una comunidad cualquiera?*

Para mí es básico también, pero reconozco que a veces tengo dificultades incluso en el seno de mi propia organización porque los debates siempre dilatan y complican los procesos, pero creo que vale la pena porque a largo plazo el resultado es mucho más rico. Siempre he sido partidaria de las dinámicas asamblearias, donde se escuchen todas las voces, pero también soy consciente de que no todo el mundo quiere correr el riesgo de exponerse públicamente, aunque tenga mucho que decir. Por eso en las actividades que imparto procuro que todas y todos los participantes den su opinión, especialmente en el caso de las chicas o las personas más retraídas, si es necesario quedándome un rato en privado con ellas.

En el marco más amplio de la comunidad, para detectar sus problemáticas podemos aprovechar espacios ya creados, como las coordinadoras de barrio, y si no, pulsar la opinión de diferentes sectores: asociaciones, centros educativos, comerciantes, etc. En ocasiones nos encontramos con que las escuelas parecen estar aisladas del vecindario, cuando lo que sucede en las aulas muchas veces está directamente relacionado con lo que ocurre en el entorno, por lo que nuestros talleres también permiten abrir la escuela a la comunidad y la comunidad a la escuela. Se dan así diálogos intergeneracionales, interculturales, etc. que generan un aprendizaje basado en el descubrimiento y la riqueza de la diversidad. Además, es trabajando en red como se pueden impulsar alternativas.

En cualquier caso, a través del diálogo no sólo se ponen de manifiesto las necesidades, sino que también se detectan sus causas y se definen las posibles soluciones para paliarlas. Las metodologías y tecnologías comunicativas pueden favorecer esta interlocución, el intercambio de impresiones para llegar a consensos o, en cualquier caso, fomentar destrezas de interacción que nos empoderen para tomar la palabra y actuar.

*6. ¿Qué objetivos y propósitos cumplen las prácticas de creación audiovisual participativa en la educomunicación y la comunicación comunitaria?*

En el caso de los talleres audiovisuales de Agareso, el objetivo es despertar una conciencia crítica y solidaria en el alumnado sobre las causas de la pobreza y la exclusión para que, a partir del conocimiento de las situaciones de injusticia, se sientan capaces de movilizarse para participar en los procesos de cambio. Sabemos que es una meta ambiciosa que no todas y todos los participantes alcanzarán por igual, pero pretendemos contribuir a ello junto con otras muchas actividades que ya están en marcha.

Concretando más en el enunciado de la pregunta, podríamos decir que algunos de los propósitos son:

- Capacitar al alumnado en el campo audiovisual para que genere su propio discurso.
- Visibilizar problemáticas o buenas prácticas al respecto en la comunidad.
- Poner en valor la interculturalidad, la igualdad, la tolerancia y la diversidad.
- Promover la participación social ejerciendo el derecho a la comunicación.
- Potenciar el trabajo en red de los centros educativos con las organizaciones del entorno.
- Crear nuevos materiales audiovisuales educativos y de sensibilización.



*Marca de tiempo*

9/23/2015 8:31:55 (CEST)

*Nombre y apellidos*

Mercè Alabarce Dorda

*Organización, institución y/o universidad*

Ajuntament de Vallromanes

*Línea de trabajo o investigación*

Educadora social i dinamitzadora juvenil

*1. ¿En qué situaciones pueden confluir tácticas y estrategias de educomunicación y comunicación comunitaria? Puedes comentar alguna experiencia que conozcas.*

Para empezar voy a comentar una experiencia que yo viví hace algunos años en dos barrios periféricos de la ciudad de Mataró (Barcelona) dónde entiendo que confluyeron tácticas y estrategias de educomunicación y educación comunitaria. En ese momento yo estaba trabajando como técnica comunitaria y, con un grupo de mujeres vinculadas a una asociación del barrio organizamos una charla dinamizada por un par de educadoras (entre ellas Carme), para analizar los mensajes comunicativos que recibimos desde los medios y en que parte nosotras como mujeres participamos de forma crítica en construcción de los mensajes o somos simples receptoras e incluso objetos de esos mensajes. Hubo debate y de allí surgieron inquietudes y la necesidad participar activamente en la construcción de mensajes. Rápidamente algunas de esas mujeres se dieron cuenta de la necesidad de formarse más sobre el tema, conocer desde dentro cómo funcionan los medios, como construir mensajes desde nosotras mismas, desde nuestros intereses y mirada como mujeres. De allí salió la oportunidad de realizar un taller de radio y poco más tarde de poner en práctica los conocimientos en la radio municipal que hacia pocos meses que había empezado a funcionar. Fue una experiencia y un aprendizaje continuo sobre el medio de comunicación pero sobretodo, sobre nosotras mismas ya que las temáticas elegidas siempre eran tratadas desde una perspectiva de género.

*2. Desde tu punto de vista y tu ejercicio profesional, ¿cómo se podría favorecer una mayor confluencia entre la educomunicación y la comunicación comunitaria?*

Por ejemplo acercando, favoreciendo el acceso de los centros educativos, de las asociaciones o grupos de barrio, de los movimientos educativos o sociales,...a los medios de comunicación municipales, populares o comunitarios. Facilitando, también, espacios de formación y de intercambio sobre el manejo de las TIC y sobre la construcción de mensajes.

*4. ¿Qué peso tienen los conocimientos, saberes, intereses e inquietudes (individuales o grupales) de los y las participantes en las prácticas de educomunicación y/o comunicación comunitaria?*

En mi opinión es lo más importante, el resto son recursos, medios, soportes que también son importantes para que estas practicas lleguen a buen fin y estos conocimientos, saberes, intereses e inquietudes puedan ser expresados, reconocidos y compartidos.

*5. ¿Qué relevancia otorgas al diálogo como dinámica para atender las necesidades de las redes sociales de base de una comunidad cualquiera?*

A mi entender, el dialogo es necesario e imprescindible pero este dialogo empieza por uno o una misma, desde el autoanálisis y autocrítica, sigue por un dialogo entre el grupo de iguales para llegar al dialogo en la comunidad.

*6. ¿Qué objetivos y propósitos cumplen las prácticas de creación audiovisual participativa en la educomunicación y la comunicación comunitaria?*

Que los alumnos participen en la construcción de mensajes, que sean emisores activos, que se puedan posicionar de forma crítica sobre aquello que les rodea y que lo puedan compartir entre iguales.



*Marca de tiempo*

9/24/2015 13:27:22 (CEST)

*Nombre y apellidos*

Anna Clua

*Organización, institución y/o universidad*

Universitat Oberta de Catalunya + Xarxa Ciutadana pel Dret a la Informació i a la Comunicació

*Línea de trabajo o investigación*

Comunicación y democracia. Medios comunitarios.

*1. ¿En qué situaciones pueden confluir tácticas y estrategias de educomunicación y comunicación comunitaria? Puedes comentar alguna experiencia que conozcas.*

El derecho a la información y la comunicación que guía los proyectos de comunicación comunitaria debería ir de la mano del derecho a la educación en comunicación. Ambos aspectos son caras de una misma moneda y los considero indisociables. Para el desarrollo de una sociedad civil con pleno acceso a los medios es necesario incluir la comunicación en los programas de educación básica. No me refiero únicamente a la alfabetización digital, sino también al aprendizaje de la comunicación como derecho indiscutible de la ciudadanía. Vivimos un momento de explosión en el acceso a la tecnología. Internet y los dispositivos móviles han dado pie a unas condiciones de conexión y a un volumen de circulación de información sin precedentes. No obstante, continúa siendo necesaria la reivindicación de la comunicación como bien público y de igual acceso. A menudo se identifica la educomunicación con la formación de la ciudadanía para la adquisición de competencias comunicacionales. Para la educación en comunicación como derecho básico ciudadano hace falta, además, incorporar saberes y prácticas sobre la construcción colectiva de la esfera pública. De poco sirve saber hacer y compartir vídeos con el teléfono móvil si no se incorporan conceptos como la participación democrática, el derecho a la libre expresión, el ejercicio consciente de la ciudadanía y la lucha por la igualdad. Soy consciente de que este modo de entender la confluencia entre educomunicación y comunicación comunitaria topa con diversos problemas a la hora de bajar del pedestal de la conceptualización teórica. Como académica defensora de las teorías conozco los riesgos de la falta de aplicabilidad de las mismas (de hecho, no puedo dar ejemplos prácticos sobre este tema, ya que los que conozco de primera mano no pasaron del estadio de “proyecto”). Como activista también reconozco la dificultad de incluir la educación en comunicación en las agendas de los medios comunitarios (puesto que, o bien se da por sentado que quien participa domina las herramientas, o bien se pasa por alto que el horizonte de lo colectivo debe necesariamente trascender los objetivos sectoriales de una comunidad de interés temático). Excedo las 300 palabras de esta respuesta para explicar brevemente una experiencia que no pasó de proyecto. Entre los años 2004 y 2007 el Forum de la Ribera del Besòs (un movimiento social que durante la década de los 2000 reunió asociaciones de vecinos, maestros de instituto, profesores universitarios, artistas e

intelectuales) reivindicó una Casa de la Comunicación como equipamiento de ciudad y de barrio en un solar vacío del 22@. El equipamiento no era sólo concebido como mediateca/laboratorio para la educación en comunicación sino vivero de proyectos de ciudadanía, ágora de la ciudad, así como sede física de medios comunitarios. La idea, por su complejidad, no cuajó. Se presentó al gobierno municipal como propuesta de equipamiento en la reivindicación ciudadana del solar en los años de apogeo del concepto de regeneración urbana (y de especulación inmobiliaria). Fallaron dos cosas: la voluntad de los políticos (que por aquella época estaba lejos de ceder a la ciudadanía las plusvalías que generaban los cambios de uso del suelo) y la extrañeza de los vecinos del barrio ante el concepto mismo de comunicación como derecho apropiable e irrenunciable. Valga este ejemplo no como crónica de un fracaso sino como vigencia de una utopía tan teórica como políticamente exigible.

*2. Desde tu punto de vista y tu ejercicio profesional, ¿cómo se podría favorecer una mayor confluencia entre la educomunicación y la comunicación comunitaria?*

Por un lado, hace falta la predisposición y el compromiso del gobierno de lo público a la hora de crear las condiciones necesarias para que esa confluencia pueda tener lugar. En Catalunya, por ejemplo, el Artículo 52 del Estatuto de Autonomía reconoce el derecho a la información y a la comunicación de las ciudadanas y los ciudadanos. No obstante, el despliegue del articulado se halla en vía muerta desde hace años. Para que la confluencia entre educación y comunicación comunitaria sea posible en todas sus dimensiones se necesitaría que los gobiernos incorporaran en su agenda política y en su proyecto de Estado la equiparación del derecho a la comunicación con el resto de derechos ciudadanos básicos (acceso a la vivienda, a la sanidad, a la educación, etc.). En coherencia, deberían legalizarse los medios comunitarios, así como incluir la comunicación en los currículos educativos de las ciudadanas y ciudadanos en las distintas etapas de su proceso formativo.

Por otro lado, hace falta una ciudadanía organizada y fuerte. Estamos en la llamada Era de la Información, pero el tema de la opinión pública parece haber sido relegado al estado de obsolescencia que comparten las teorías de la comunicación (sólo cabe mirar el contenido de los planes docentes de las carreras de comunicación). La opinión pública, a día de hoy debe afrontar nuevos retos en su ejercicio del contrapoder. La brecha digital es, en ese sentido, una cuestión que no debe pasarse por alto y que incluso debe mantener la alerta ante la idealización de la democratización de la comunicación a través de las redes sociales. En un contexto neoliberal y de triunfo del capitalismo como el nuestro es más que nunca necesaria la recuperación de los valores atribuidos a la sociedad civil por lo que respecta al ejercicio de libertades y reivindicación de derechos. Si dejamos la mejora de la salud democrática en manos únicamente de los Estados será difícil desalinearnos de la deriva en la que andamos cabizbajos. Para la confluencia entre educomunicación y comunicación comunitaria hace falta, por tanto, una ciudadanía de plena conciencia, preparada para la acción y que jamás se permita el lujo de renunciar al ideal de la transformación en pro de la justicia social y la igualdad.

*3. Según tu criterio, ¿cuáles son los fundamentos epistemológicos y experimentales que pudieran sustentar la interrelación entre educomunicación y comunicación comunitaria?*

1) La educomunicación no debería tener como único objetivo la alfabetización ciudadana a fin de garantizar sus posibilidades de acceso a y uso de los medios. Debe considerarse, además, como parte básica de la formación para el ejercicio de la ciudadanía. Expresándolo de modo figurativo (y no tan figurativo) la comunicación no debe ser entendida como una "actividad extraescolar" privatizable sino como un derecho tan básico y universal como la educación misma y, por tanto, como asignatura necesaria en la formación de ciudadanas y ciudadanos.

2) Las experiencias de los medios comunitarios constituyen el terreno "de base" para entender la comunicación como bien común. Su existencia es indispensable para el pleno ejercicio de la ciudadanía en las sociedades democráticas

*4. ¿Qué peso tienen los conocimientos, saberes, intereses e inquietudes (individuales o grupales) de los y las participantes en las prácticas de educomunicación y/o comunicación comunitaria?*

En el ejemplo referido en la respuesta a la pregunta 1 he hecho referencia a la dificultad con que las ciudadanas y ciudadanos nos podemos encontrar a la hora de dotar de sentido a la comunicación como derecho fundamental y a la comunicación comunitaria como forma de llevar ese derecho a la práctica. De esta afirmación no quisiera que se desprendiera la idea de que la ciudadanía tiene más cosas que aprender que cosas a aportar. Las personas que, de un modo u otro, nos dedicamos profesionalmente a la comunicación partimos a veces de ese preconcepto adquirido en la universidad de que la comunicación es todo lo referido al ámbito del sistema de medios establecido. En este sentido, debemos recuperar las enseñanzas de Jesús Martín Barbero en torno al concepto de las "mediaciones". Comunicar no es sólo dominar códigos y tener acceso a los canales establecidos. La comunicación es mucho más, y está presente en las prácticas cotidianas de todas las personas. De esas "mediaciones" que somos capaces de generar (y redes que somos capaces de tejer) como vecinas, madres, hijas, inmigrantes, trabajadoras, consumidoras, fans, revolucionarias o votantes, surgen saberes necesarios e interesantes. Del ser conscientes de ello depende nuestra capacidad de participar realmente en algo que va más allá de los intereses o inquietudes individuales. La principal riqueza de todo proyecto de educomunicación y/o de comunicación comunitaria pasa por reconocer que no hay un solo tipo de saber legítimo, sino que la construcción social nos compite a todas y todos por igual. Y que los cimientos de esa construcción se asentan, precisamente, en nuestro saber comunicarnos.

*5. ¿Qué relevancia otorgas al diálogo como dinámica para atender las necesidades de las redes sociales de base de una comunidad cualquiera?*

El diálogo es básico. Pero solamente es efectivo si se acompaña de las condiciones referidas en la respuesta a la pregunta 2. La garantía de las necesidades comunicativas de la sociedad no deben dejarse jamás en manos del gobierno de turno, ni en manos de intereses



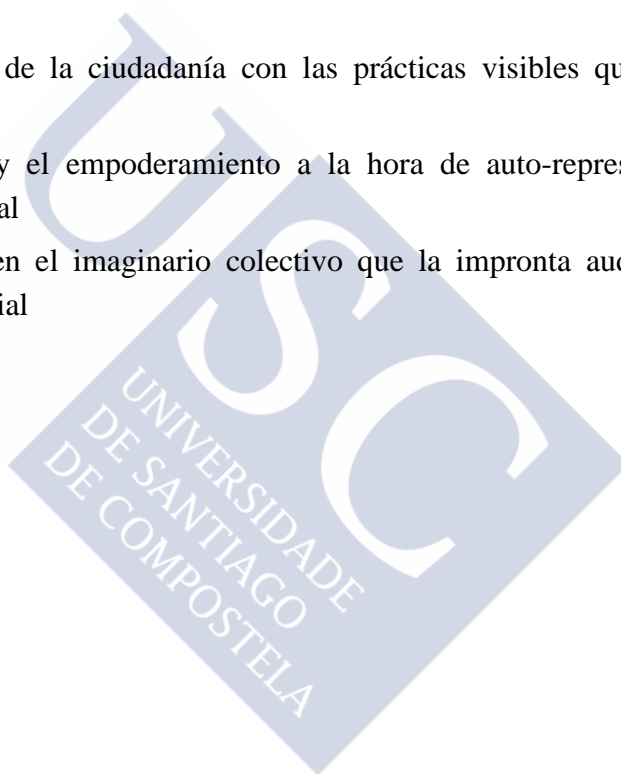
privados, ni delegarse a terceros que no tengan poder real a la hora de replantear las políticas públicas en pro al derecho a la información.

El diálogo debe darse, pues, unas condiciones que garanticen que las necesidades de mejora fluyan de "abajo a arriba" (lejos queda todavía el ideal del flujo horizontal) y no queden, por tanto, ahogadas bajo el peso de la burocracia estructural o directamente eliminadas por la lógica del paternalismo capitalista institucionalizado.

*6. ¿Qué objetivos y propósitos cumplen las prácticas de creación audiovisual participativa en la educomunicación y la comunicación comunitaria?*

Aquí entra en juego el concepto de identidad cultural como premisa básica de la conciencia política. La participación en la creación audiovisual es básica para la consecución de, al menos, tres propósitos que deberían compartir la educomunicación y la comunicación comunitaria hoy en día:

- 1) La identificación de la ciudadanía con las prácticas visibles que la definen como colectivo
- 2) La competencia y el empoderamiento a la hora de auto-representarse usando un lenguaje común y universal
- 3) La permanencia en el imaginario colectivo que la impronta audiovisual permite y favorece de manera especial





## **Anexo 6. Matriz de interacciones del panel de expertas y experto**

Compartimos las respuestas recibidas en un documento al que hemos denominado: “Respuestas cuestionario inicial EC+CC”. Acceso:

<https://docs.google.com/document/d/1YF6jGyhRQckwIJ3rgkZn9kNmWpyCFev2aBh8jiIjOoE/edit>

En paralelo, ponemos a vuestra disposición este documento en línea que contiene el cuestionario vacío (una pregunta por hoja como guía) y un espacio final para aportaciones generales y/o conclusiones. Estará abierto del viernes 25 de septiembre al domingo 4 de octubre (nuevas fechas), ambos incluidos.

Os invitamos a leer todas las contribuciones y comentar brevemente las aportaciones de unas y otras. En la medida de lo posible, os pedimos que, en ese intercambio de puntos de vista, os identifiquéis y también mencionéis a qué aportaciones se refieren vuestros comentarios. Podéis realizar vuestras aportaciones de una sola vez o durante la semana y en función de las interacciones que tengáis.

En cualquier momento podréis editar vuestras propias respuestas al cuestionario inicial, contenidas en el documento “Respuestas cuestionario inicial EC+CC”. Sólo os pediríamos que lo hagáis en color azul, por ejemplo.

¡Muchas gracias por vuestra participación!

**1. ¿En qué situaciones pueden confluír tácticas y estrategias de educomunicación y comunicación comunitaria? Puedes comentar alguna experiencia que conozcas.**

ROSARIO LUNA

Me gustaría retomar el aporte de Carmen Novas cuando, en relación a esta pregunta, menciona la idea de trabajar en valores ya sea como finalidad o como estrategia de acción.

Las prácticas de Educomunicación y Comunicación Comunitaria, tal como las estamos entendiendo aquí, trasuntan una posición ideológica, un fundamento ético y un compromiso y responsabilidad social. El trabajo parte de la noción antropológica de mejorar la condición humana, de construir un futuro mejor, de posibilitar el bienestar de las personas.

El fundamento ético en las prácticas, así como el compromiso social de quienes asumen las tareas de Educomunicación y Comunicación Comunitaria es uno de los rasgos destacables del campo. La finalidad transformadora -la consciencia de un estado de cosas que se presenta desigual e injusto y que es posible modificar y mejorar- habla de sujetos políticamente comprometidos con la sociedad.

ANNA CLUA

He anotado un aspecto que, más o menos explícitamente, es compartido en las 6 aportaciones: La confluencia entre EC y CC tiene sentido cuando no limitamos la EC al aprendizaje de técnicas comunicacionales y, sobre todo, cuando la CC surge como proyecto de base.

En este sentido, he subrayado la idea de Javier García de que la CC puede ir va más allá de la enseñanza del manejo técnico y definirse más bien como un “proceso de empoderamiento”. Coincido con él plenamente, aunque me gustaría aprovechar esta puesta en común para preguntarnos a todas si este “proceso de construcción CON la comunidad” no debería considerarse de pleno derecho un “proceso de construcción DE la comunidad”. ¿De qué modo (y por parte de quién, y desde donde) se concibe el “acompañamiento” o la “estrategia de intervención comunitaria”? Me parece importante debatir sobre estas cuestiones. Y para ello es necesario ponernos en cotexto. En España, y debido a la no-legalidad o alegalidad de los medios comunitarios, la CC es en sí misma una escuela de reivindicación del derecho a la comunicación (y el mismo Javier está implicado en ello hasta la misma médula). En cambio, en otros países como en el Reino Unido los medios comunitarios pueden haber ganado reconocimiento legal, pero pagando el precio de instituirse (o directamente institucionalizarse) como herramientas del tercer sector estructural (ONG y “charities”) a quienes la Administración les delega la tarea (y la responsabilidad) de intervenir en comunidades o barrios con problemas de inseserción social, etc.

Teniendo en cuenta esto, al comentario de Rosario Luna de que “es imprescindible deternimar de qué concepción de EC se habla” podríamos añadir, pues, que es necesario también determinar de qué concepto de CC estamos hablando. La propuesta de Rosario de

diferenciar el modelo europeo del modelo latinoamericano de EC es muy acertado y serviría también para la CC. Sería interesante analizar si, de hecho, la fuerza del modelo latinoamericano reside precisamente en hacer confluir la EC y la CC de forma natural como “práctica social participativa y transformadora”. Es como si en vez de preguntarnos si la EC y la CC pueden confluir nos planteáramos la pregunta de si la EC y la CC pueden existir por separado.

Me han gustado mucho los “nexos” que Carmen Novas ha identificado entre EC y CC: “formación en valores”, “participación”, “relación horizontal que favorece el proceso de apropiación”, “visión crítica que amplifique las voces que no suelen ser escuchadas”.

#### JAVIER GARCIA

Yo también anoté esta aporte de Carmen de formación en valores, a través de contenido y pero también del proceso.

Por su parte María del Rosario se refiere a “proyecto político y social transformador determina la toma de decisiones” al hablar de las corrientes de Educación popular y Educación crítica.

EL ejemplo y la critica de Anna al modelo de radios comunitarias inglesas creo que ilustra varios de los aportes del cuestionario sobre esa diferencia entre la EC instrumental y la EC transformadora. Me temo que en las radios comunitarias ibéricas a veces también caemos en esto, sobre todo en los proyectos financiados, pero también cuando nos limitamos a ser receptores de participación (cada cual va hace su programa y se va) y no articulamos herramientas de construcción colectiva. Este enfoque en derechos y reivindicativo que resalta Anna me parece clave. Así por ejemplo en Radio Almenara con los talleres de radio (programas con colectivos o entidades), yo lo veo muy claro en el caso de programas de radio realizados por personas con enfermedad mental o personal con discapacidad donde creo que se expresa esta potencialidad al ser el CC un espacio donde estos colectivos ejercen derechos (a comunicar, a participar..) que les han sido negados.

Pero creo que en este sentido a los medios comunitarios nos falta identificar lo que hacemos, nos ponemos la etiqueta y ya con eso parece que hacemos CC. Hay proyectos muy reivindicativos que se dirigen a la comunidad, la interpelan, pero no la incluyen, no construyen con ella. Desde los sectores y personas con discursos más reivindicativos les cuesta ver esos “talleres de radio” como algo reivindicativo lo miran como un actividad asistencial que suele ir ligada a la relación con instituciones públicas. Creo que nos seguimos guiando más por el discurso que por el proceso. Los nuevos medios comunitarios por internet siento que están cayendo en esta dinámica y se preocupan más por el contenido que por el proceso con la comunidad. Es cierto que los proyectos han mejorado sus dinamicas internas con horizontalidad, trabajo en equipo, superando el personalismo y la hipermasculinidad. Pero muchas veces sus dinámicas se quedan en el propio colectivo (grupo), se tiende a los grupos homogéneos y se pierde el efecto multiplicador.



### CARMEN NOVAS

Gracias por tener en cuenta mis modestas aportaciones, la verdad es que poco más puedo añadir sobre lo que ya habéis destacado. Si incidir en la confluencia entre EC y CC desde la participación y la horizontalidad, donde me preocupa especialmente el papel de la persona que dinamiza (mi papel), ya que las anteriores dependen en buena medida de su nivel de intervención. También la importancia del proceso, que habéis subrayado, aunque sea a costa de la calidad del producto final; ahora bien, al mismo tiempo creo que hay que poner en valor las piezas resultantes para aprovechar su potencial, ya que muchas veces se quedan en un cajón.

Como idea que me ha parecido novedosa recojo el guante de Anna sobre el “derecho a la educación en comunicación”, y desde luego no únicamente entendida como el manejo de las tecnologías. No dejo de preguntarme cuantas oportunidades desaprovechadas hay los usos que se le podrían dar a las habilidades que el alumnado tiene hoy en día al respecto. Sobre la comunicación como derecho, me gustaría compartir con vosotros el alegato que un agricultor hacía esta misma semana en la Cadena Ser, donde reivindicaba el acceso de la clase obrera a los medios (<http://bit.ly/1jFAHBF> 25’50”). Lo curioso es que luego le preguntaban si no pensaba meterse en política, cuando para mí precisamente estaba haciendo política desde su discurso y su actuación, pero ya me voy del debate...

### CARMEN RINCÓN

Respecto a los ejemplos que comenta Javier García jo también añadiría algunas experiencias realizadas en centros educativos con persona de diferentes orígenes cómo una técnica de cohesión social y una manera de integración de les personas que por diversos motivos han tenido que emigrar, un ejemplo sería la producción de un corto “Tahira” <https://vimeo.com/38315119>.

Coincido plenamente con Carmen Novas que la participación es otro de los nexos de unión entre EC y CC que merece una lugar destacado en todo el proceso.

La crítica que plantea Ana Clua sobre el modelo de radios comunitarias inglesas es muy interesante y sería conveniente dedicarle un debate específico por la importancia que conlleva.

**2. Desde tu punto de vista y tu ejercicio profesional, ¿cómo se podría favorecer una mayor confluencia entre la educomunicación y la comunicación comunitaria?**

ANNA CLUA:

Esencial lo que plantean Javier y Rosario: “No se puede practicar aquello que se desconoce”. Javier propone formas de llevar la EC al campo de la CC, y al revés. Rosario apuesta por llevar la CC a los planes de estudios de los grados universitarios en comunicación (y explica que la EC ya forma parte de los planes de estudios de los grados universitarios en educación), pero termina su aportación con la idea de que hace falta voluntad política para el ejercicio de la confluencia. Sobre esto último reflexiona, precisamente, Carmen Rincón. Según ella, “las administraciones y organismos reguladores de los medios tendrían que fomentar proyectos de EC y establecer líneas de subvención de apoyo económico o soporte técnico a los medios comunitarios”. Carmen Novas hace referencia a una experiencia en El Salvador de llevar la CC a las escuelas. Mercè Alabarce propone que sean los centros educativos los que se acerquen a los medios de comunicación (municipales o comunitarios)

Estoy de acuerdo con todas estas propuestas, aunque polemizaría con la forma de abordar algunas de ellas. Por ejemplo, estoy de acuerdo con Carmen Rincón en que las administraciones y organismos reguladores tienen una gran responsabilidad, pero creo que antes de subvencionar y dar soporte técnico deberían legalizar, simplemente, a los medios comunitarios, así como crear las condiciones necesarias para que sus proyectos no quedaran en situación de franca desigualdad respecto a los de los medios privados con finalidad comercial (a los que se equiparan los medios comunitarios a la hora de categorizar normativamente el tipo de servicio que prestan). En este sentido (y considerando el nulo avance que hemos tenido durante décadas en temas de regulación) me declaro pesimista respecto a la voluntad política. Por eso desde mi aportación me refería a la importancia de la apropiación por parte de la ciudadanía de la reivindicación del derecho a la comunicación.

Educación en comunicación: sí, desde las instituciones educativas en todos sus ciclos (desde ciclo infantil a la universidad) y también desde las iniciativas vecinales, asociativas, de barrio.

JAVIER GARCIA

A mi me ha parecido que unas aportaciones hemos puesto el foco en las acciones que tiene que hacer los sujetos (las personas y colectivos que hacemos EC y/o CC), mientras otras aportaciones se han centrado en las medidas de fomento por parte de los poderes públicos. También creo que alguien ha señalado ambas líneas.

Estoy de acuerdo en esta idea, de responsabilidad compartida y necesidad de medidas de fomento público. De hecho me llamó la atención que no lo incluyera en mi aporte. Quizá se debe a que en muchos medios comunitarios ya nos hemos acostumbrado a hacer las cosas sin apoyo público (o con un “apoyo” que va junto con más carga de trabajo, exceso burocracia..).

Yo creo que en el ámbito de las administraciones públicas queda mucho camino por recorrer, hay intervención pública pero no hay una verdadera política pública de apoyo al tercer sector, al mundo asociativo.

Creo que podría ser de ayuda identificar buenas prácticas por parte de las administraciones públicas en Ec y CC. Aunque yo creo que de fondo hay problemas estructurales que dificultan esta relación Estado sociedad civil.

#### CARMEN NOVAS

Me ha gustado esa diversidad de focos en las respuestas. Desde luego, como dice Rosario es imprescindible que los estudios de Comunicación incluyan la CC, y diría incluso la EC. Pero no sólo desde una aproximación teórica, sino también práctica. A este respecto, me parece llamativo que en la Facultad de la USC, por ejemplo, no haya habido emisora de radio hasta hace un par de años (aunque no sea lo mismo), y lo más triste es que en una década los propios estudiantes no hayamos tenido la iniciativa de montarla (me incluyo). Quizás si nos hubiésemos formado en el derecho a la comunicación...

Estoy de acuerdo con Anna en que el reconocimiento legal de los medios comunitarios es un paso imprescindible. En cuanto al apoyo público que comenta Carmen Rincón, señalar que a veces las prácticas educomunicativas e incluso de comunicación comunitaria se pueden colar en otro tipo de proyectos subvencionados que a priori no se centran exclusivamente en este componente. En Galicia, por ejemplo, está pasando con las ONG que reciben financiación a través de la convocatoria de educación para el desarrollo e incluso para iniciativas de cooperación internacional en las que se incluye apoyo para medios comunitarios en países del Sur. En esta línea, también me parece fundamental el trabajo en red que comenta Mercè.

#### CARMEN RINCÓN

Siguiendo la línea de planteamientos de Ana Clua, si bien es cierto que la competencia comunicativa y la tecnológica están incorporadas en los currículos en todos los niveles educativos en Cataluña, el problema a mi entender es como se vehicula, teniendo en cuenta que las definiciones sobre la competencia comunicativa se centra en el lenguaje y ni en los diferentes tipos de lenguajes existentes por lo tanto se hace difícil conseguir los objetivos que se enmarcan en la EC.

Es cierto que se tendrían que legalizar los medios comunitarios y que la normativa, cómo mínimo en Cataluña, la ley de la comunicación audiovisual lo contempla pero está sino en “punto muerto” sí en suspense por este motivo y mientras no haya un desarrollo efectivo de la norma planteaba el tema de las ayudas y/o soporte.

**3. Según tu criterio, ¿cuáles son los fundamentos epistemológicos y experimentales que pudieran sustentar la interrelación entre educomunicación y comunicación comunitaria?**

ANNA CLUA:

De lo expresado por los compañeros destaco, subrayo y secundo las siguientes ideas:

De Javier:

comunicación como proceso

aprendizaje individual y colectivo

carácter dialógico y transformador del conocimiento y apropiación de las TIC

igualdad de acceso

De Rosario:

cambio social

empoderamiento

transformación del orden social y hegemónico

democracia participativa

lucha contra la desigualdad (herramientas para la superación de diferencias)

De Carmen Novas:

conciencia crítica sobre la realidad

mundo más justo, derechos humanos, inclusión

cambio social

Respecto a lo planteado por Carmen Rincón, sólo añadir que al reconocimiento de la función educativa de los medios comunitarios debería sumarse el reconocimiento legal de su existencia. Coincido con ella en la idea de que los medios públicos y privados no han desarrollado suficientes experiencias en materia de educación para la educación, así como en la idea de que, pese a que los medios comunitarios lo hacen mejor, a los medios públicos y privados-comerciales no se les puede eximir de la responsabilidad de educar (como parte del “servicio público” que, en teoría -y por ley- están desarrollando). En este sentido, no solo es importante que no se delegue a los medios comunitarios la responsabilidad educativa, sino que se exija a los medios públicos y privados-comerciales su parte de responsabilidad.

JAVIER GARCIA

A mi me da la impresión que en lo esencial hemos planteado posturas parecidas pero usando distintos términos y poniendo acento en distintos matices.

CARMEN NOVAS

Percibo la coincidencia que comenta Javier, pero me gustaría destacar un par de ideas. De Rosario, esa capacidad transformadora de los medios de comunicación, que "brindan la posibilidad de revertir situaciones dadas en el contexto, sirven para resolver problemas concretos", a mayores del cambio que se puede producir en individuos y colectivos. De Anna, "la comunicación como bien común" y la responsabilidad educativa de los medios no comunitarios.





**4. ¿Qué peso tienen los conocimientos, saberes, intereses e inquietudes (individuales o grupales) de los y las participantes en las prácticas de educomunicación y/o comunicación comunitaria?**

ROSARIO LUNA

Primero rescatar la explicación de Javier, el concepto de “insumos” que ha utilizado para valorar el peso que tienen conocimientos, saberes e inquietudes en las prácticas. Resulta muy gráfico, es revelador y didáctico (“insumos del proceso”).

Me gustaría también rescatar nuevamente el aporte de Carmen Novas, quien en relación a este punto, refiere a la importancia que tiene el aspecto vivencial y afectivo en las prácticas de educomunicación y/o comunicación comunitaria.

La escuela hegemónica da poco espacio para la afectividad y las emociones. La realidad se explica con representaciones intelectuales y unívocas. La constatación del espacio marginal que ocupan las asignaturas artísticas en los currículos oficiales puede tomarse como prueba de ello.

Las interacciones que se producen en los procesos de producción audiovisual democráticos dejan, efectivamente, huellas en las personas. Afectan a su subjetividad. Las interacciones compartidas, el estar con el otro, escucharlo y abrirse a él, descubre nuevas caras, propicia vínculos y desarrolla lazos (se pueden pensar en conceptos como la empatía y la comprensión). Se produce lo que Clemencia Rodríguez llama “encuentros entre la gente”.

Además, abriendo un nuevo canal, las narraciones audiovisuales tienen la capacidad de representar simbólicamente las vivencias y emociones. Estas pueden ser vehiculadas en las narraciones y ser motivo de nuevas interacciones. Es decir que el mundo emocional y afectivo no sólo está presente en los intercambios comunicativos, puede ser además, contenido de la representación.

ANNA CLUA:

Es esencial la idea de Javier de pensar lo común y lo colectivo desde la diversidad.

Se enlaza perfectamente con la aportación de Rosario, que destaca el carácter dialógico de todo proyecto de comunicación “cuya riqueza ... radica en la suma de miradas, en escuchar para construir a partir de lo que puede aportar el otro”. También me ha gustado que Rosario hiciera referencia a la traducción que esta idea tiene en los formatos y en las prácticas (cine sin autor, cine comunitario, vídeo participativo...).

Me siento identificada con lo que comentan Carmen Novas y Mercè Albarde respecto a dejar que la gente pueda hablar con voz propia. Para Carmen Novas es importante que los temas surjan “de las y los propios participantes” y Mercè situa en el corazón de todo proyecto de comunicación lo que tienen que decir sus protagonistas. El resto, según ella, son “recursos, medios y soportes” que ayudan a que “estos conocimientos, saberes, intereses e inquietudes puedan ser expresados, reconocidos y compartidos”

### JAVIER GARCIA

De Carmen creo que acierta al destacar “el vínculo de lo vivencial y afectivo” y me gustó el ejemplo que muestra al grupo como generador de conciencia grupal.

Anna enfatiza la importancia de “saber comunicarnos” para cimentar esa construcción colectiva, más que en la calidad o cantidad de los insumos.

Maria del Rosario se refiere a “la suma de miradas, en escuchar para construir”. Esa escucha activa es clave y creo que en eso a veces lo olvidamos, sobre todo en las emisoras comunitarias, igual porque el soporte (medio + unidireccional) te pone demasiado en ese rol de comunicador más que de escuchador. Creo que nos falta entrenar más ese rol de escuchadores comunitarios. Nos faltan herramientas y formación de EC (no instrumental)!!!!

Tras leer otros aportes y los míos... no solo sirve que exista diversidad (coexistencia) sino que dentro de esa diversidad exista diálogo, intercambio, empatía (para esto es ayuda mucho el proceso vivencial). Al final son procesos emocionales de hay también su potencia transformadora.

Para mí la experiencia de Radio Almenara ha sido un aprendizaje muy grande, porque al ser un espacio muy abierto ha propiciado mucho la diversidad y se han dado mezclas muy interesantes. La radio comenzó en el colegio-parroquia del barrio y el estudio radio estaba junto a los despachos de los párrocos y por allí pasábamos los punkis y los heavis a hacer nuestros programas, pero lo más difícil era compartir espacio con los bakalas!!!

### CARMEN NOVAS

Me parece central la idea de diversidad, y de intercambio dentro de esta, que apunta Javier, y que a su vez entronca con la “suma de miradas” y el diálogo que resalta Rosario. Con una visión integral, Carmen Rincón nos recuerda que los conocimientos, inquietudes, etc. forman parte de la persona, frente a lo que a veces se nos quiere hacer creer sobre una supuesta objetividad suprema o, por ejemplo, sobre un pretendido alumnado sin intereses ni saberes que compartir. Estos aportes de la ciudadanía son también destacados por Anna, confiriéndole una dimensión que trasciende lo individual.

### CARMEN RINCÓN

Si retomamos la pregunta inicial ¿Qué peso tienen los conocimientos, saberes, intereses e inquietudes [...]? Es una pregunta que se puede hacer extensible a cualquier proceso de aprendizaje de las personas y no exclusivamente a las prácticas de EC o CC, individualmente las personas construimos nuestra realidad a partir de nuestros conocimientos, nuestras vivencias y emociones, lógicamente cuando interactuamos con otras personas nuestros conocimientos y vivencias se amplían y se enriquecen y también puede llegar a modificar nuestro comportamiento. Por tanto nuestra individualidad influye en lo colectivo y a la inversa.

**5. ¿Qué relevancia otorgas al diálogo como dinámica para atender las necesidades de las redes sociales de base de una comunidad cualquiera?**

ANA CLUA

Aquí subrayaría:

Una frase de Javier: 'Sin diálogo no hay comunicación, sino simplemente información'

La idea de Rosario de que el diálogo es uno de los fundamentos epistemológicos del campo cuya cualidad es ser a la vez principio y práctica

La idea de Carmen Novas de que el diálogo a veces conlleva aflorar conflictos, pero que precisamente ahí radica su importancia

La propuesta de Mercè de que el diálogo empiece por una misma, y que el dialogar con los demás implique haber hecho autoanálisis y autocrítica

Cuando respondí esta pregunta interpreté que por "diálogo" se refería a la comunicación entre ciudadanía y las instituciones (gubernamentales o no gubernamentales) a la hora de atender las necesidades de la primera... Por ello me referí en este apartado a que el diálogo requiere condiciones de igualdad. Insistí, concretamente, en el tema de reconocerle a la sociedad el derecho a acceder a ese diálogo en igualdad de condiciones (es decir, que se reconozca a esas comunidades como interlocutores válidos). Quizá no interpreté bien el objetivo de la pregunta... y me dejé llevar por el enfado de ver el fracaso al que, de manera continuada, se ha condenado a los movimientos sociales que han intentado llevar al Parlamento temas como la legalización de los medios comunitarios, el derecho a la comunicación y a la información, etc..

CARMEN NOVAS

Javier, al igual que Carmen Rincón, nos ha puesto de manifiesto algo tan básico como que "si no hay diálogo no hay una verdadera comunicación", aunque su alcance puede ser variable, así como la conexión con otras experiencias existentes, y hay que tener en cuenta sus condicionantes, como dice Anna. También Rosario destaca su relevancia, pero últimamente me chirría un poco la idea de "dar voz" porque tiende a la verticalidad, como si alguien con poder tuviera la potestad de otorgarle la palabra a las personas más excluidas, cuando lo cierto es que ya tienen voz por sí mismas, incluso en ocasiones un discurso muy elaborado, el problema suele ser que no se les escucha y a menudo necesitan apoyo para amplificarla. Muy buena la definición de Eva Da Porta, no la conocía.

CARMEN RINCÓN

Creo que todas las personas que participamos en este debate desde diferentes ámbitos hemos coincidido en la importancia del diálogo en cualquier tipo de comunicación y es una conclusión digna de tener en consideración.

Al contrario que Carmen Novas cuando vi las aportaciones de Rosario Luna con relación a la idea de “dar voz” no me ha “chirriado” en absoluto, interpreté sus aportaciones como un ejemplo de buena práctica en la comunicación audiovisual en el momento que “damos voz” a una persona o personaje de una serie, de una noticia, de un documental o cualquier otro formato hacemos visibles opiniones diversas y además si las identificamos con nombres y apellidos mejor. Es una reivindicación constante en todos los manuales de buenas prácticas, los medios de comunicación tienen que ser un reflejo de la pluralidad existente en la sociedad y tienen que representarla.



## **6. ¿Qué objetivos y propósitos cumplen las prácticas de creación audiovisual participativa en la educomunicación y la comunicación comunitaria?**

ROSARIO LUNA

Al tratar de esclarecer este punto Javier García presenta, dudando, una posible diferencia dada en el hecho de que la EC parte de situaciones más individuales: el planteamiento de la propuesta se centra en el sujeto que aprende como individuo. Me parece que esto no es así, o que en todo caso es así cuando la propuesta se fundamenta en un paradigma educativo tradicional (por ejemplo formando parte de una asignatura escolar para la adquisición de competencias comunicativas donde el alumno promociona con notas numéricas). He participado en proyectos de EC en centros escolares de enseñanza obligatoria donde la propuesta didáctica a modo de taller, construye el espacio de enseñanza desde lo grupal; el grupo como un todo, con sus particularidades socioculturales es lo que moviliza el proyecto (lo que he llamado posición crítica o paradigma crítico de la Educomunicación).

Carmen Novas aporta la noción del trabajo en red con las organizaciones del entorno. Su descripción me llevó a pensar en lo que nos cuestionábamos en la primera pregunta. Cuando, efectivamente, la escuela de la que parte el proyecto educomunicativo es una institución cerrada, centrada en sí misma o en los sujetos que transitan por ella concebidos como individualidades (para unir lo de Javier) poca relación tiene con la Comunicación Comunitaria.

Si por el contrario, la institución educativa es un referente que nuclea a la comunidad y lo que pasa en ella se define y cobra sentido en relación con ese afuera, Educomunicación y Comunicación Comunitaria pueden confundirse. Pienso en una escuela abierta, en la que participan padres, agentes sociales, instituciones barriales; una escuela que sale a la comunidad para desarrollar sus tareas educativas y busca nutrirse de ella. (Por ejemplo en el Proyecto Cine en las Escuelas en el que participé en Buenos Aires, los chicos situaban sus historias, sus guiones en el barrio. Así participaban comerciantes, vecinos, policías ... hasta el cura del barrio, si de un casamiento se trataba. Luego acudían todos al estreno. Año a año, quienes habían participado en alguna edición, se acercaban a la escuela para preguntar cuándo se hacían los cortos, ofrecían su colaboración).

JAVIER GARCIA

Tomo el aporte de Rosario, sobre individual colectivo. A mi me salió esa reflexión pero no estaba muy meditada y los ejemplos que da Rosario muestran claramente la dimensión colectiva EC.

Al igual que hay escuelas cerradas también hay experiencias que pretenden ser de CC y que con cerradas. A veces nos quedamos con los nombres pero olvidamos lo que significan o implican.



Esto de las Escuelas abiertas me recuerda a activistas, sobre todo a nivel barrio, cuando hablan de las asociaciones de barrio también las consideran una “escuela de ciudadanía”. Yo en ese sentido las radios comunitarias son también una escuela, de hecho para polemizar un poco en algunos espacios digo “una radio comunitaria no es una radio” para tratar de transmitir la idea de que no somos únicamente un medio de difusión y que nuestro rol difusor no es lo que nos define.

#### ANNA CLUA:

En la línea de lo que comenta Rosario más arriba, es importante que la reflexión sobre esta cuestión nos lleve a situar claramente la creación audiovisual participativa en la dimensión de lo colectivo (más que en el terreno de la capacitación individual en las destrezas comunicativas). Estoy de acuerdo con ella en que los proyectos deben necesariamente pensarse en clave de construcción colectiva, y no tanto como confluencia de habilidades particulares en la expresión de informaciones, intereses y emociones. Para ello es necesario, según mi opinión, incluir en el análisis la dimensión cultural de nuestras formas de percibir y de expresarnos. Actualmente compartimos códigos de comunicación que son audiovisuales en su base. Ese “compartir” cultural y también generacional marca, creo, nuestra forma de entender la EC y la CC como procesos sociales..

#### CARMEN NOVAS

Yo tampoco situaría necesariamente la dimensión individual en el punto de partida de la EC, aunque como he comentado con algún ejemplo situaciones personales de los participantes pueden acabar generando conciencia grupal. Es preferible partir de una visión comunitaria, de barrio o incluso me atrevería a decir planetaria, conectando con una mirada más global que conciba a todos los seres humanos como iguales. No obstante, considero que las transformaciones individuales y colectivas se van produciendo en paralelo, aunque no en todos los participantes al mismo ritmo y en el mismo grado. Me gusta pensar que algo queda, aunque no aflore en el momento, que saldrá a la hora de tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente.

Esta doble dimensión entiendo que puede darse también en el “desarrollo de la identidad”, que me ha llamado la atención en el listado de Rosario, junto con los “puntos de vistas al margen del discurso hegemónico”, que me parecen fundamentales aunque no siempre se dan. De hecho, esta inflexión, que también apunta Carmen Rincón, para mí se produce ya no sólo al aportar enfoques diferentes sobre una misma cuestión, sino desde el momento mismo en que se decide tratar un tema invisibilizado por los medios tradicionales, aunque también sea importante la forma de abordarlo.

Subrayar también los “emisores activos” que comenta Mercé, aunque lo complementaría con los “receptores críticos” que tanto se echan en falta, como dos caras de la misma moneda. Y la potencia del audiovisual que apunta Anna.



**Espacio de aportaciones generales y conclusiones sobre el debate planteado en torno a La confluencia entre educomunicación y comunicación comunitaria en las prácticas de creación audiovisual participativa.**

JAVIER GARCIA

Me ha parecido interesante y enriquecedor el ejercicio de poner en común e intercambiar. Creo que son aportes valiosos desde personas con experiencias, a mi me han gustado mucho algunos de los ejemplos que se han puesto, me sirven mucho.

Igual el GoogleDoc es un poco incomodo para esta parte de intercambio. Pero sobre todo porque el documento final de los aportes era largo y se me hacia complicado comparar los distintos aportes, tenía que andar subiendo, bajando. Creo que sería más fácil con las repuestas agrupadas por numero en vez de por persona como ha pasado con la parte de debate que permitía más interacción.

ANNA CLUA:

Encantada de haber podido sentarme a pensar (primero lo que decir, y luego lo que añadir a lo dicho). También de haber participado en un proceso colectivo de construcción de ideas. Hacerlo asincrónicamente y en un documento escrito tiene sus limitaciones (Carme, tendremos que revolucionar el método Delphi con el formato audiovisual!!!). Bueno, no del todo asincrónicamente (hola Javier, que te veo conectado ahorita mismo!)

También feliz de haber podido acceder a distintos puntos de vista. Aunque... ¡coincidimos mucho en lo básico!

No sé qué margen dejará este documento para el debate más que para ir anotando cada uno las impresiones de lo que han aportado el resto de participantes.... Ahí queda pendiente que las autoridades académicas acepten el vermú (sentarse a la mesa con olivitas y boquerones) como innovación metodológica imprescindible. Carme, por cierto, nos debes uno.

CARMEN NOVAS

Al principio me asustó un poco comprometerme con este trabajo, porque me daba miedo no poder dedicarle el tiempo que merece y porque mi formación académica en este ámbito es muy limitada, pero ahora estoy encantada de haber dado el paso. La verdad es que me costó más reflexionar y escribir mi parte que analizar las de los demás, ya que al ir aprendiendo por el camino me ha resultado muy entretenido. Quizás sea porque no tengo muchas oportunidades de sentirme identificada en estos debates...

Al margen de la cuestión terapéutica;) me gustaría haber discrepado más con las respuestas del resto, pero lo cierto es que estoy de acuerdo en casi todo lo que comentáis, al menos en la teoría y en la práctica pues intento trasladarlo lo mejor posible... En cuanto a la metodología, el manejo de estos documentos me resultó fácil y práctico; también considero

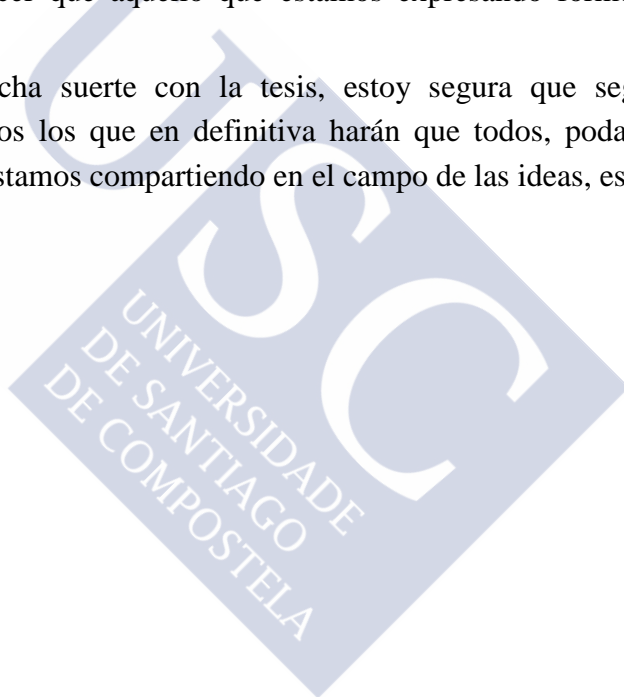
importante reflejar las aportaciones por escrito, aunque no habría estado mal complementarlo con un skype (suponiendo que funcionase sin problemas).

Me da pena dejarlo aquí, pero espero que podamos coincidir en algún otro foro. Si desde Agareso os podemos aportar algo, no dudéis en pedirle mi contacto a Carme, a quien le agradezco la oportunidad de hacer de conejillo de Indias. Apertas!!!

#### ROSARIO LUNA

Me pareció una muy buena oportunidad para compartir y construir conocimiento. No me resultó nada fácil poner en palabras algunas de las cuestiones planteadas. Y por eso, al final, me resultó atractivo, ha sido un desafío y podemos concebir lo hecho entre todos, un poco como metáfora de lo que hemos estado diciendo: tenemos nuestro producto resultado de una participación mancomunada. Personalmente, me siento un poco más vinculada a ustedes, me gustaría conocerlos y hacer que aquello que estamos expresando forme parte de nuestras realidades.

Gracias Carme! Mucha suerte con la tesis, estoy segura que seguirás creciendo y haciendo nuevos proyectos los que en definitiva harán que todos, podamos estar un poco mejor, al ver que lo que estamos compartiendo en el campo de las ideas, es posible.







## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Diseño metodológico de múltiples casos .....	47
Figura 2: Esquema general de uso de herramientas en el estudio de casos .....	49

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Matriz de marco lógico .....	50
Tabla 2: Arco temporal y localización de los casos .....	126
Tabla 3: Confluencias entre EC y CC en los casos .....	135
Tabla 4: Necesidades de los casos: prioritarias y complementarias .....	137
Tabla 5: Resumen de las experiencias seleccionadas .....	138
Tabla 6. Cuestiones a trabajar en la transversalidad participative .....	144
Tabla 7. Priorización de necesidades, cuestiones abordadas y objetivos .....	145
Tabla 8. Esquema de desarrollo, evaluación y continuidad de cada caso .....	148
Tabla 9. Comparativa de puntos fuertes y puntos débiles de cada caso .....	157
Tabla 10: Experiencias de contraste relacionadas con los casos .....	159
Tabla A3.1: Termómetro de <i>Temps de memòria a La Llagosta</i> .....	206
Tabla A3.2: Termómetro de <i>Et sona? El Sud Sona!!!</i> .....	211
Tabla A3.3: Termómetro <i>Compartim les nostres ciutats: el punt de vista dels i les joves</i> ..	216
Tabla A3.4: Termómetro <i>Mediona, cap a on anem?</i> .....	222
Tabla A3.5: Termómetro <i>Dones Reporteres de Mataró</i> .....	227



## TABLA DE ABREVIATURAS

AC	Adilson Citelli
ACI	Anna Clua Infante
CC	Comunicación comunitaria
CK	Cicilia M. Krohling
CN	Carmen Novas
CR	Clemencia Rodríguez
CRB	Carmen Rincón Blázquez
EC	Educomunicación
GE	Gustavo Esteva
JG	Javier García
MA	Mercè Alabarce
MC	Mediación cultural
PL	Peter Lewis
RL	Rosario Luna
SL	Sonia Livingstone

